

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису

ШАЙНЕР ГАННА ІГОРІВНА

УДК 378.147:81'243:7.05(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА

13.00.04 теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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



Г. І. Шайнер

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Хмельницький – 2026

АНОТАЦІЯ

Шайнер Г. І. Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний університет «Львівська політехніка», Львів; Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2026.

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасні глобалізаційні зміни, інтенсивний розвиток цифрових технологій проєктування, розширення міжкультурних зв'язків у сфері архітектури та дизайну, а також зростання значущості креативних індустрій актуалізують нові змістові характеристики і функціональні ролі дизайнерів середовища. Нині фахівець у цій сфері не тільки працює над створенням естетично привабливих і функціонально зручних просторів, але й виконує роль медіатора між культурними традиціями, технологічними новаціями та соціальними очікуваннями. Усе це зумовлює потребу в перегляді теорії і практики професійної підготовки дизайнерів середовища, оновленні концепції професійної підготовки та розширенні можливостей для неперервного професійного розвитку. Зокрема, особливого значення слід надати проблемі формування і розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що є одним із визначальних факторів формування їхньої здатності адаптуватися до специфіки професійного середовища та знайти власне місце на висококонкурентному міжнародному ринку праці.

Наші міркування підтверджуються низкою аргументів, серед яких утвердження англійської мови як одного з основних засобів професійного спілкування у креативній індустрії; широке використання цифрових сервісів та програмних продуктів у професійній діяльності дизайнера середовища, що зумовлює потребу в оволодінні спеціалізованою термінологією англійською мовою, впевненому користуванні англійськими інтерфейсами, супровідною

документацією тощо. Іншомовна професійна компетентність дизайнера середовища забезпечує можливості для налагодження ефективної професійної взаємодії, представлення творчих проєктів, участі в міжнародних ініціативах освітнього, науково-творчого, професійного характеру, роботи з фаховими джерелами, нормативно-технічною документацією, інструкціями тощо, а також комунікації з іноземними клієнтами, колегами, експертами, загалом – долучення до глобального професійного дискурсу.

Відтак аргументуємо потребу у застосуванні комплексного підходу до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища в умовах професійної підготовки, що реалізується у закладах вищої освіти. Адже роль і значення іноземної мови у життєдіяльності сучасного суспільства та іншомовної професійної компетентності як складника професійної компетентності фахівця означені у документах міжнародного та національного рівнів. Зокрема, їх актуалізація простежується у рекомендаціях і звітах міжнародних організацій, асоціацій, що займаються дослідженнями в галузі: мовної освіти (Council of Europe, European Commission); професійної підготовки, неперервного професійного розвитку, професійної діяльності дизайнерів (European Commission, The Bureau of European Design Associations, International Association of Designers).

Проблема іншомовної професійної підготовки сучасного фахівця, зокрема й професіонала у сфері дизайну середовища, неодноразово обговорювалася на шпальтах спеціалізованих наукових видань, висвітлювалася у науково-методичній і монографічній літературі, а також становила предмет дискусій на науково-практичних конференціях як національного, так і міжнародного рівнів. У ході опрацювання, аналізу та синтезу науково-педагогічної літератури, вивчення практики закладів вищої освіти щодо іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища, а також рефлексії власного багаторічного педагогічного досвіду виокремлено *суперечності* між: підвищенням вимог ринку праці та сучасного суспільства до професійної діяльності дизайнерів середовища і реальним станом їхньої готовності до

функціонування в багатомовному професійному середовищі; фіксуванням у нормативно-правовому полі потреби в оволодінні іншомовною професійною компетентністю сучасними фахівцями та недостатнім рівнем розроблення концептуальних засад формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища; потребою у посиленні інтеграції потенціалу професійно спрямованих навчальних дисциплін та можливостей іноземної мови і недостатнім рівнем такої інтеграції в сучасній практиці щодо забезпечення ефективної іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища; об'єктивною потребою у створенні науково обґрунтованої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища й недостатнім рівнем розроблення її теоретико-методологічних засад; об'єктивною потребою в удосконаленні сучасної практики іншомовної професійної підготовки фахівців з дизайну середовища та недосконалістю її змістового, технологічного, навчально-методичного забезпечення; потребою у створенні дієвих педагогічних умов для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища і традиційними підходами, що застосовуються в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти; швидким розвитком дизайну середовища як професійної сфери, появою актуальних можливостей для професійного зростання та кар'єрного просування і недостатнім рівнем усвідомлення ролі і значення іноземної мови для ефективного функціонування у професійному середовищі на міжнародному рівні.

У результаті аналізу дослідницької проблеми у науково-педагогічному дискурсі, врахування потреби в систематизації та удосконаленні практики закладів вищої освіти щодо іншомовної професійної підготовки фахівців з дизайну середовища, а також виявлених суперечностей, що потребують розв'язання, здійснено вибір теми дисертаційного дослідження – **«Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища».**

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні концепції, моделюванні відповідної системи формування іншомовної професійної

компетентності майбутніх дизайнерів середовища та експериментальній перевірці її ефективності.

Для досягнення мети дослідження окреслено такі **завдання**:

- 1) дослідити стан розробленості проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища крізь призму теорії та практики вищої освіти;
- 2) вивчити теоретико-методологічні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;
- 3) аргументувати зміст і структуру, критерії, показники і рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;
- 4) обґрунтувати концепцію дослідження та змодельовати систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;
- 5) визначити, схарактеризувати та впровадити педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти;
- 6) експериментально перевірити ефективність розробленої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти;
- 7) розробити та впровадити в практику іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища навчально-методичне забезпечення з метою формування їхньої іншомовної професійної компетентності.

Об'єкт дослідження – іншомовна професійна підготовка фахівців з дизайну середовища у закладах вищої освіти України.

Предмет дослідження – система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* обґрунтовано концепцію дослідження, що ґрунтується на трьох концептах –

методологічному, теоретичному, технологічному; розроблено та змодельовано систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що охоплює взаємопов'язані підсистеми (цільова, теоретико-методологічна, змістово-технологічна, діагностико-результативна), експериментально перевірено її ефективність; визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції; моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції; створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища);

уточнено й конкретизовано поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність дизайнера середовища», «іншомовна компетентність», «іншомовна професійна компетентність дизайнера середовища»; сутність іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища та її компонентну структуру (мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний, особистісний компоненти);

удосконалено змістове наповнення іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища; діагностичний апарат (критерії, показники, рівні) для визначення стану сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за кожним із її компонентів;

подальшого розвитку набули положення про міждисциплінарну інтеграцію та її використання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням; ідеї щодо використання методів моделювання та інтеракції з метою побудови іншомовного професійно спрямованого навчального середовища; конструювання ефективного іншомовного професійно спрямованого навчального середовища з опертям на сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні навчального посібника “English for Designers”, Електронного навчально-методичного комплексу «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19534>) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19535>). Навчальний посібник “English for Designers” складається з дванадцяти розділів і презентує предметно-мовний інтегрований зміст навчання (сутність професії дизайнера, різновиди й принципи дизайну, типологія і функціональні особливості будівель, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стильових рішень, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо). Навчальний посібник передбачає застосування мовних засобів, характерних для англomовного професійного дизайн-дискурсу (лексико-термінологічні одиниці, мовленнєві шаблони, граматичні структури), для коректного сприймання, розуміння, реалізації професійно-комунікативних завдань англійською мовою. Структурованість посібника передбачає послідовне опанування нового матеріалу, його систематизацію та закріплення здобутих знань через систему практичних занять та самостійної роботи, а також комплекс методів (стимулювання і мотивування, частково-пошуковий, дослідницький, контролю і самоконтролю, інтегровані, інтерактивні: творчі, проєктні, проблемні, командні (імітації, симуляції, ділові ігри); ситуативні завдання (аналітичні, продуктивні, рольові). Доповнюють навчальний посібник Електронні навчально-методичні комплекси «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2», що презентують цифрові дидактичні інструменти, відеофрагменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, головоломки, кросворди для організації інтеракції здобувачів освіти в іншомовному професійно спрямованому навчальному середовищі.

Матеріали дисертаційної роботи, теоретичні положення, висновки, обґрунтовані методологічні підходи до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища можуть слугувати опорою для виконання подальших наукових студій з проблеми вдосконалення іншомовної професійної підготовки фахівців за різними спеціальностями.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 903 найменування (із них 367 – іноземною мовою), а також 11 додатків. Загальний обсяг дослідження становить 549 сторінок. Основний текст викладений на 378 сторінках. Дисертація містить 23 таблиці і 22 рисунки.

У Розділі 1 «Іншомовна професійна компетентність майбутніх дизайнерів середовища як науково-педагогічна проблема» розглянуто іншомовну професійну компетентність майбутніх дизайнерів середовища як предмет науково-педагогічних досліджень; представлено результати аналізу поняттєво-категорійного апарату дослідження. Розкрито сутність та особливості досвіду вітчизняних університетів щодо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

У Розділі 2 «Теоретико-методологічні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» висвітлено теоретичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Розкрито сутність методологічних підходів до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Охарактеризовано компоненти, критерії, показники та рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

У Розділі 3 «Концепція та система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» представлено обґрунтування концепції дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Представлено специфіку моделювання

системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

У Розділі 4 «Організаційно-методичне забезпечення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» презентовано актуалізацію і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; авторське бачення оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції. Розділ висвітлює особливості моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції, а також створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

У Розділі 5 «Експериментальна перевірка ефективності системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» представлено програму і методику дослідження. Схарактеризовано специфіку констатувального етапу експерименту та відображено інтерпретацію результатів дослідження.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, іншомовна компетентність, іншомовна професійна компетентність, дизайн середовища, майбутній дизайнер середовища, іноземна мова за професійним спрямуванням, компоненти іншомовної професійної компетентності, система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища, міждисциплінарна інтеграція, інтеракція, інформаційно-комунікаційне навчальне середовище.

ABSTRACT

Shayner H. I. Theoretical and Methodological Foundations of Forming Foreign Language Professional Competence of Future Environmental Designers. – Qualifying research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.04 – theory and methods of professional education. – Lviv Polytechnic National University, Lviv; Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2026.

Justification of the choice of the research topic. Contemporary globalisation changes, the rapid advancement of digital design technologies, the expansion of intercultural connections in the field of architecture and design, and the growing significance of creative industries are actualising new content characteristics and functional roles for environmental designers. Today, a specialist in this field is not only engaged in crafting aesthetically appealing and functionally comfortable spaces, but also serves as a mediator between cultural traditions, technological innovations, and societal expectations. All this necessitates a review of the theory and practice of professional training of environmental designers, renewal of the concept of professional training and an expansion of opportunities for continuous professional development. In particular, special attention should be given to the problem of forming and developing foreign language professional competence of future environmental designers, which is one of the determining factors in shaping their ability to adapt to the specifics of the professional environment and find their place in the highly competitive international labour market.

These considerations are confirmed by a number of arguments, including the establishment of English as one of the main means of professional communication in the creative industry; the widespread use of digital services and software tools in the professional practice of environmental designers, which necessitates proficiency in specialised English-language terminology, confident navigation of English-language interfaces, accompanying documentation, etc. Foreign language professional competence of an environmental designer provides opportunities for establishing effective professional interaction, presenting creative projects, participating in

international educational, scientific-creative, and professional initiatives, working with specialised sources, regulatory and technical documentation, instructions, etc., as well as communicating with foreign clients, colleagues, and experts – in general, facilitating inclusion in the global professional discourse.

Accordingly, we substantiate the need for a comprehensive approach to forming foreign language professional competence of future environmental designers within the framework of professional training provided by higher education institutions. The role and significance of a foreign language in the life of contemporary society, as well as foreign language professional competence as an integral component of a specialist's professional competence, are outlined in documents at international and national levels. This actualisation can be traced in the recommendations and reports of international organisations and associations engaged in research in the fields of language education (Council of Europe, European Commission); professional training, continuous professional development, and professional activities of designers (European Commission, The Bureau of European Design Associations, International Association of Designers).

The problem of foreign language professional training of modern specialists, including professionals in the field of environmental design, has been repeatedly addressed in specialised scientific publications, reflected in scholarly and methodological literature as well as monographs, and has been the subject of discussions at both national and international scientific-practical conferences.

In the course of processing, analysing, and synthesising scientific-pedagogical literature, studying the practice of higher education institutions regarding foreign language professional training of future environmental designers, as well as reflecting on our own long-term teaching experience, the following *contradictions* have been identified between: the growing demands of the labour market and modern society for the professional activities of environmental designers and the actual state of their readiness to function in a multilingual professional environment; the recognition (within the regulatory and legal framework) of the need for modern specialists to master foreign language professional competence and the insufficient level of

development of conceptual foundations for forming foreign language professional competence of future environmental designers; the need to enhance the integration of the potential of professionally oriented academic disciplines and the capabilities of a foreign language and the insufficient level of such integration in current practice to ensure effective foreign language professional training for future environmental designers; the objective need to develop a scientifically grounded system of forming foreign language professional competence of future environmental designers and the insufficient level of development of its theoretical and methodological foundations; the objective need to improve current practices of foreign language professional training of specialists in environmental design and the imperfection of its content, technological, and educational-methodological support; the need to create effective pedagogical conditions for forming foreign language professional competence of future environmental designers and the traditional approaches applied in organising the educational process in higher education institutions; the rapid development of environmental design as a professional field, the emergence of relevant opportunities for professional development and career advancement, and the insufficient level of awareness of the role and significance of a foreign language for effective functioning in the professional environment at the international level.

As a result of analysing the research problem in the scientific-pedagogical discourse, taking into account the need to systematise and improve the practice of higher education institutions regarding foreign language professional training of specialists in environmental design, and the identified contradictions requiring resolution, the choice of the topic of the dissertation research was made – **“Theoretical and Methodological Foundations of Forming Foreign Language Professional Competence of Future Environmental Designers”**.

The purpose of the research is the theoretical substantiation of the concept, modelling of the corresponding system of forming foreign language professional competence of future environmental designers, and experimental verification of its effectiveness.

To achieve the purpose of the research, the following **tasks** have been outlined:

- 1) to investigate the current state of development of the problem regarding forming foreign language professional competence of future specialists in environmental design through the lens of theory and practice of higher education;
- 2) to study the theoretical and methodological foundations of forming foreign language professional competence of future environmental designers;
- 3) to substantiate the content and structure, criteria, indicators, and levels of formedness of foreign language professional competence of future environmental designers;
- 4) to justify the research concept and model the system of forming foreign language professional competence of future environmental designers;
- 5) to determine, characterise, and implement pedagogical conditions for forming foreign language professional competence of future environmental designers in higher education institutions;
- 6) to experimentally verify the effectiveness of the developed system of forming foreign language professional competence of future environmental designers in higher education institutions;
- 7) to develop and implement in the practice of foreign language professional training of future environmental designers educational and methodological support for forming their foreign language professional competence.

Object of research – foreign language professional training of environmental design specialists in higher education institutions of Ukraine.

Subject of research – the system of forming foreign language professional competence of future environmental designers.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that *for the first time* the research concept has been substantiated, which is based on three constructs – methodological, theoretical, and technological; the system of forming foreign language professional competence of future environmental designers has been developed and modelled, encompassing interrelated subsystems (target, theoretical-methodological, content-technological, diagnostic-resultative), and its effectiveness has been experimentally verified; pedagogical conditions for forming foreign language

professional competence of future environmental designers have been determined and substantiated (actualisation and stimulation of future environmental designers to study English for Specific Purposes; updating the content of foreign language professional training of future environmental designers based on interdisciplinary integration; modelling professionally oriented situations based on interaction; creating an information and communication learning environment);

the concepts of “professional competence”, “professional competence of an environmental designer”, “foreign language competence”, and “foreign language professional competence of an environmental designer” *have been clarified and specified*; the essence of foreign language professional competence of future environmental designers and its component structure (motivational, gnoseological, activity-based, and personal components) *have been defined*;

the content composition of foreign language professional training of future environmental designers *has been improved*; the diagnostic apparatus (criteria, indicators, levels) for determining the state of formedness of foreign language professional competence of future environmental designers for each of its components *has been refined*;

further development has been given to provisions on interdisciplinary integration and its use in the process of teaching Foreign Language for Specific Purposes; ideas regarding the use of modelling and interaction methods aimed at constructing a professionally oriented foreign language learning environment; designing an effective professionally oriented foreign language learning environment based on modern information and communication technologies.

The practical significance of the research lies in the development of the textbook “English for Designers”, the Electronic Educational-Methodological Complex “Foreign Language for Specific Purposes, Part 1” (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19534>) and “Foreign Language for Specific Purposes, Part 2” (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19535>). The textbook “English for Designers” consists of twelve units and presents subject-language integrated learning content (the essence of the design profession, types and principles

of design, typology and functional features of buildings, modern design tools, artistic and compositional foundations of interior construction, types of finishing materials and lighting schemes, diversity of stylistic solutions, cultural and historical factors of the development of interiors in the modern world, and the contribution of famous designers to the establishment of the field, etc.). The textbook involves the use of linguistic means characteristic of English language professional design discourse (lexical and terminological units, speech patterns, grammatical structures) for correct perception, understanding, and fulfilment of professional and communicative tasks in English. The structure of the textbook provides for sequential mastery of new material, its systematisation, and consolidation of acquired knowledge through a system of practical classes and independent work, as well as a set of methods (stimulation and motivation, partially exploratory, research, control and self-control, integrated, interactive: creative, project-based, problem-based, team-based (imitations, simulations, business games); situational (analytical, productive, role-playing) tasks). The textbook is complemented by the Electronic Educational-Methodological Complex “Foreign Language for Specific Purposes, Part 1” and “Foreign Language for Specific Purposes, Part 2”, presenting digital didactic tools, video fragments, images, tables, associative schemes, mental maps, riddles, puzzles, and crosswords for organising the interaction of students in a professionally oriented foreign language learning environment.

The materials of the thesis, theoretical provisions, conclusions, and substantiated methodological approaches to forming foreign language professional competence of future environmental designers can serve as a foundation for further scientific studies on the problem of improving foreign language professional training of specialists in various specialties.

Structure and scope of the dissertation. The work consists of an introduction, five chapters, conclusions to each chapter, general conclusions, a list of references comprising 903 sources (of which 367 are in a foreign language), and 11 appendices. The total volume of the research is 549 pages. The main text is presented on 378 pages. The dissertation contains 23 tables and 22 figures.

Chapter 1 “Foreign Language Professional Competence of Future Environmental Designers as a Scientific and Pedagogical Problem” examines foreign language professional competence of future environmental designers as a subject of scientific-pedagogical research and presents the results of the analysis of the conceptual and categorical apparatus of the research. The essence and features of the experience of domestic universities in forming foreign language professional competence of future environmental designers are elucidated.

Chapter 2 “Theoretical and Methodological Foundations of Forming Foreign Language Professional Competence of Future Environmental Designers” highlights the theoretical foundations of forming foreign language professional competence of future environmental designers. The essence of methodological approaches to forming foreign language professional competence of future environmental designers is revealed. The components, criteria, indicators, and levels of foreign language professional competence formedness of future environmental designers are characterised.

Chapter 3 “Concept and System of Forming Foreign Language Professional Competence of Future Environmental Designers” presents the rationale behind the research concept for forming foreign language professional competence of future environmental designers. The specifics of modelling the system of forming foreign language professional competence of future environmental designers are outlined.

Chapter 4 “Organisational and Methodological Support for Forming Foreign Language Professional Competence of Future Environmental Designers” outlines the actualisation and stimulation of future environmental designers to study English for Specific Purposes and articulates the author's vision of updating the content of foreign language professional training of future environmental designers based on the interdisciplinary integration. The chapter highlights the features of modelling professionally oriented situations based on interaction, as well as the creation of an information and communication learning environment.

Chapter 5 “Experimental Verification of the Effectiveness of the System of Forming Foreign Language Professional Competence of Future Environmental

Designers” presents the programme and methodology of the research. The specifics of the ascertaining stage of the experiment are characterised, and the interpretation of the research results is presented.

Keywords: competence, professional competence, foreign language competence, foreign language professional competence, environmental design, future environmental designer, Foreign Language for Specific Purposes, components of foreign language professional competence, system of forming foreign language professional competence of future specialists in environmental design, interdisciplinary integration, interaction, information and communication learning environment.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Публікації, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Навчальний посібник

1. Шайнер, Г. (2025с). *Англійська мова для дизайнерів: навчальний посібник*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.

Статті в наукових виданнях, включених на дату опублікування до

переліку наукових фахових видань України

2. Вознюк, О. М., Поцелуйко, А. Б., & Шайнер, Г. І. (2017). Роль соціо-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців у технічних ВНЗ. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 32, 481-486.
3. Шайнер, Г. І. (2017а). Іншомовна підготовка студентів вищих технічних навчальних закладів у контексті вимог Болонського процесу. *Молодь і ринок*, 4(147), 68-71.
4. Шайнер, Г. І. (2018а). Соціо-гуманітарний аспект іншомовної підготовки у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки*, 81(2), 203-206.
5. Шайнер, Г. І., & Балацька, Л. П. (2018). Лінгвістична пропедевтична складова частина в системі виховання майбутніх фахівців. *Педагогіка*

формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 61(1), 134-137.

6. Шайнер, Г. І., & Гавран, М. І. (2019). Інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах України. *Інноваційна педагогіка*, 10(3), 128-133.

7. Вільховченко, Н. П., & Шайнер, Г. І. (2019). Особливості дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у контексті медіаосвіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 62(2), 31-34.

8. Shayner, H., & Havran, M. (2020a). Role of students' individual work in acquisition of a foreign language. *Інноваційна педагогіка*, 24(2), 74-77.

9. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2021). Гуманітарний розвиток студентів як складова системи вищої освіти. *Молодь і ринок*, 10(196), 58-62.

10. Ісаєва, О. С., Шайнер, Г. І., & Розман, І. В. (2021). Кейс-технологія як інноваційний підхід викладання дисциплін у кризових умовах. *Молодь і ринок*, 11-12(197-198), 39-43.

11. Шайнер, Г. І., Ваколя, З. М., & Кушнірчук, О. О. (2021). Традиційні та інноваційні методики викладання іноземної мови у процесі формування лексичної англomовної компетентності. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»)*, 5(5), 666-677.

12. Шайнер, Г., & Кушка, Б. (2021). Сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 40(3), 270-277.

13. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2022a). Імплементація технології STEM-освіти у технічних вишах. *Молодь і ринок*, 6(204), 45-49.

14. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2022b). Лінгвістична підготовка майбутнього фахівця технічного профілю. *Інноваційна педагогіка*, 51(1), 188-191.

15. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2022c). Формування професіоналізму фахівця технічного ВНЗ. *Інноваційна педагогіка*, 49(1), 124-127.

16. Havran, M., & Shayner, H. (2023). International academic mobility of students in a globalized society: challenges and perspectives. *Вісник науки та освіти*, 11(17), 447-458.
17. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2023a). Методологічні підходи до формування особистості майбутніх фахівців у технічних ЗВО. *Молодь і ринок*, 8(216), 7-10.
18. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2023b). Цінності як джерело професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. *Молодь і ринок*, 9(217), 38-41.
19. Shayner, H. (2024a). Foreign language professional competence of environment designers as a subject of scientific discussions. *Педагогіка формування творчої особистості*, 94, 118-122.
20. Shayner, H. (2024b). Professional competence of environment designers: definition of the concept. *Педагогіка формування творчої особистості*, 96, 90-95.
21. Shayner, H. I., & Mukan, N. V. (2025). Updating the content of foreign language professional training for future environmental designers based on the principle of interdisciplinary integration. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 14, 161-167.
22. Shayner, H. I. (2025a). The modelling of professionally oriented situated learning as a pedagogical condition for forming foreign language professional competence of future environmental designers. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 16, 165-170.
23. Shayner, H. (2025b). The formation of foreign language professional competence of future environmental designers: the conceptual framework. *Академічні візії*, 43. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2263>
24. Шайнер, Г. (2025a). Моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. *Академічні візії*, 45. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2264>
25. Шайнер, Г. (2025b). Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: методологічні підходи.

Академічні візії, 47. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2265>

26. Шайнер, Г., & Мукан, Н. (2025). Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: філософський вимір.

Академічні візії, 41. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2262>

Статті в періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних

Web of Science Core Collection та Scopus

27. Shvay, R., Rarot, H., & Shayner, H. (2020). Learning model for improving the effectiveness of students' learning performance in lessons. *Journal of Education Culture and Society*, 11(1), 225-238.

28. Shayner, H., Titarenko, S., Mamchych, O., Pylypchuk, V., & Nefodov, D. (2024). Socialization of personality in the conditions of informatization of the educational space. *Amazonia Investiga*, 13(80), 215-232.

29. Krokhmal, A., Tymchenko, A., Shayner, H., Lytvynov, A., & Drobin, A. (2024). Use of interactive electronic educational video resources for professional training of specialists. *Revista Eduweb*, 18(3), 223-238.

30. Dushechkina, N., Yatsyna, S., Malyk, Y., Shayner, H., Tyshkovets, M., & Nykytenko, O. (2024). Interpersonal interaction strategies for the development of communication skills in university education. *Revista Eduweb*, 18(4), 68-88. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.5>

31. Babiak, Z., Plavutska, I., Bodnar, O., Dzhydzhora, L., Dudar, O., Shayner, H., & Denysiuk, N. (2025). Enhancing Language Proficiency and Intercultural Leadership in Teachers and Students Through Innovative Academic Mobility. *International Journal of Organizational Leadership*, 14 (First Special Issue 2025), 453-462.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Шайнер, Г. І., Вознюк, О. М., & Поцелуйко, А. Б. (2016). Роль соціо-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців у технічних ВНЗ. *Ідея університету у європейському і національному вимірах:*

традиції, сьогодення, перспективи: збірник тез науково-практичної конференції (м. Львів, 3-4 листопада 2016 р.). (с. 16-17). Львів: ЛНУ імені Івана Франка.

33. Шайнер, Г. І. (2017с). Актуальні аспекти нової концепції вивчення іноземних мов в Україні: загальноєвропейські рекомендації. *Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European Qualifications Framework (experience of Danubius University): the abstracts of scientifically-methodological works by the results of international scientific and pedagogical internship* (Sladkovicovo, 22-24 March, 2017). (pp. 117-120). Sladkovicovo: Danubius University.

34. Шайнер, Г. І., & Вільховченко, Н. П. (2017). Престиж та необхідність вивчення іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах. *Лабіринти реальності: збірник наукових праць (за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Монреаль, 30-31 жовтня 2017 р.). (с. 68-71). Монреаль: СРМ «ASF».

35. Шайнер, Г. І. (2018b). Англomовний аспект як складова лідерських якостей майбутніх фахівців. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 27-28 вересня 2018 р.). (с. 63-65). Харків: НТУ «ХПІ».

36. Шайнер, Г. І. (2018с). Ефективність дидактичних методик викладання англійської мови у вищих технічних навчальних закладах. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 2-3 лютого 2018 р.) Ч. 2. (с. 55-57). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».

37. Шайнер, Г. І. (2018d). Роль комунікативної компетентності в процесі підготовки здобувачів вищої освіти. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26-27 жовтня 2018 р.). (с. 75-77). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».

38. Шайнер, Г. І. (2019). Культурологічний аспект вивчення англійської мови у вищих технічних навчальних закладах. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 8-9 лютого 2019 р.). (с. 31-34). Запоріжжя: Класичний приватний університет.
39. Shayner, H., & Havran, M. (2020b). Motivation for a foreign language learning in higher educational establishments. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26-27 червня 2020 р.). (с. 126-129). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». (авторський внесок: окреслення сутності мотивації до вивчення іноземної мови).
40. Shayner, H., & Kushka, B. (2020). The necessity of test assessment in higher educational establishments. *Pedagogical and psychological education as a component of the education system in Ukraine and the EU countries: scientific and pedagogic internship*. (Wroclawec, 3 August – 11 September, 2020). (pp. 258-261). Wroclawec: Izdevnieciba “Baltija Publishing”.
41. Shayner, H., & Vilkhovchenko, N. (2020). The need for developing students' emotional intelligence in the context of foreign languages learning. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Т. 8: Діалог у розвитку науки та освіти: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*. (м. Конін, Ужгород, Київ, Херсон, 2020 р.). (с. 273-274). Херсон: Посвіт.
42. Vilkhovchenko, N., & Shayner, H. (2020). Peculiarities of “English for specific purposes” in technical universities: reading skills. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 6-7 березня 2020 р.). (с. 49-51). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
43. Shayner, H., & Vilkhovchenko, N. (2021). Computer technologies as a means of foreign language acquisition for modern specialists qualitative training.

Тенденції забезпечення якості освіти: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Дніпро, 22 січня 2021 р.). (с. 96-98). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр.

44. Shayner, H. (2024c). Professional competence of environment designer in the context of labour market and creative industry requirements. *Розвиток педагогіки в умовах нової соціокультурної реальності: матеріали II науково-практичної конференції* (м. Ужгород, 13-14 вересня 2024 р.). (с. 21-23). Одеса: Видавництво «Молодий вчений».

45. Шайнер, Г. І. (2024d). The formation of environment designers' foreign language professional competence: strategies and approaches. *Концептуальні шляхи розвитку освіти та педагогічної науки: матеріали II науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 22-23 листопада 2024 р.). (с. 48-50). Одеса: Видавництво «Молодий вчений».

46. Shayner, H. (2025c). Formation of foreign language professional competence of future environmental design specialists: technological approach. *Корпус та дискурс: цифрові інновації: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 19 листопада 2025 р.). (с. 153-156). Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського.

Публікації, що додатково висвітлюють результати дослідження

47. Leonov, Y., Shpitun, I., Shevchenko, L., Shayner, H., & Dzherelii, V. (2024). Innovative strategies and technologies in educational programs for sports officials: Improving the efficiency of training and competitiveness of the sports industry. *Multidisciplinary Reviews*, 8 (e2024spe051). Retrieved from: <https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/7109/3095>

48. Zahorodnia, L., Tsepeniuk, T., Shayner, H., Kushka, B. (2024). Lexical lacunas and their elimination in the target text. *Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Lingvistică*, 46(1-2), 222-229.

49. Matiushko, L. M., & Shayner, H. I. (2017). Modernization of the European educational area in the context of the Bologna declaration: the prospects for Ukraine. In *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences:*

experience of Poland and prospects of Ukraine. Vol. 3: collective monograph. (pp. 277-296). Lublin: Baltija Publishing.

50. Vilkhovchenko, N., & Shayner, H. I. (2018). "Discipline "Foreign language for specific purposes" in the context of media education". In *Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium. Vol. 2: collective monograph.* (pp. 70-86). Riga: Baltija Publishing, 2018.

51. Voznyuk, O., & Shayner, H. (2019). Continuous education as a means of forming professional culture of future specialists. In *Social and legal aspects of the development of civil society institutions: collective monograph.* P. 1. (pp. 76-89). Warsaw: BMT Erida Sp.z.o.o.

52. Voznyuk, O., & Shayner, H. (2020). Глобальна інформатизація вищої технічної освіти як складова гуманізації професійної культури. In *Contemporary issues of digital economy and society; monograph 36.* (pp. 22-29). Katowice: Publishing House of Katowice School of Technology.

53. Shvay, R., Shayner, H., & Kushka, B. (2021). *The role of pedagogy of creativity in the context of the modern paradigm of teaching Physics.* Modern education, training and upbringing: collective monograph. (pp. 205-213). Boston: Primedia eLaunch.

54. Шайнер, Г. І., Кушка, Б. Г., & Кузан, Г. С. (2023). Можливості цифрового освітнього простору у навчанні іншомовної міжкультурної комунікації. In *Moderní aspekty vědy. – Svazek XXXVI mezinárodní kolektivní monografie: collective monograph.* (с. 98-108). Jesenice: Publishing Group "Vědecká perspektiva".

55. Shayner, H. I., Rak, N. V., & Senkovych, O. R. (2023). The main approaches to socio-political vocabulary study in modern linguistics. In *Moderní aspekty vědy. – Svazek XXXVII mezinárodní kolektivní monografie: collective monograph.* (pp. 256-266). Jesenice: Publishing Group "Vědecká perspektiva".

56. Вільховченко, Н., & Шайнер, Г. (2016). Використання методу «кейс-стаді» у навчальному процесі немовного закладу освіти України при вивченні

іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія», 63, 216-219. (авторський внесок: аналіз специфіки використання методу «кейс-стаді» під час вивчення іноземної мови).

57. Vilkhovchenko, N., & Shayner, H. (2017). Terminology as a stylistic means of science fiction texts. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*, 1(14), 101-103. (авторський внесок: студіювання наукової літератури з термінології).

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	10
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА	17
 ВСТУП	 29
РОЗДІЛ 1. ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	 46
1.1. Іншомовна професійна компетентність майбутніх дизайнерів середовища як предмет науково-педагогічних досліджень	46
1.2. Аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження	65
1.3. Аналіз досвіду вітчизняних університетів щодо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища	84
Висновки до першого розділу	99
 РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА	 103
2.1. Теоретичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища	103
2.2. Методологічні підходи до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища	136
2.3. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища	165
Висновки до другого розділу	189

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ТА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА	194
3.1. Концепція дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища	194
3.2. Моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища	213
Висновки до третього розділу	231

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА	235
4.1. Актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.....	235
4.2. Оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції	255
4.3. Моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції	275
4.4. Створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища	304
Висновки до четвертого розділу	323

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА	328
5.1. Програма і методика дослідження.....	328

5.2. Діагностика сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: констатувальний етап педагогічного експерименту	339
5.3. Діагностика сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: формувальний етап педагогічного експерименту	355
Висновки до п'ятого розділу	366
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	370
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	379
ДОДАТКИ	475

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасні глобалізаційні зміни, інтенсивний розвиток цифрових технологій проєктування, розширення міжкультурних зв'язків у сфері архітектури та дизайну, а також зростання значущості креативних індустрій актуалізують нові змістові характеристики і функціональні ролі дизайнерів середовища. Нині фахівець у цій сфері не тільки працює над створенням естетично привабливих і функціонально зручних просторів, але й виконує роль медіатора між культурними традиціями, технологічними новаціями та соціальними очікуваннями. Усе це зумовлює потребу в перегляді теорії і практики професійної підготовки дизайнерів середовища, оновленні концепції професійної підготовки та розширенні можливостей для неперервного професійного розвитку. Зокрема, особливого значення слід надати проблемі формування і розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що є одним із визначальних факторів формування їхньої здатності адаптуватися до специфіки професійного середовища та знайти власне місце на висококонкурентному міжнародному ринку праці.

Наші міркування підтверджуються низкою аргументів, серед яких утвердження англійської мови як одного з основних засобів професійного спілкування у креативній індустрії; широке використання цифрових сервісів та програмних продуктів у професійній діяльності дизайнера середовища, що зумовлює потребу в оволодінні спеціалізованою термінологією англійською мовою, впевненому користуванні англійськими інтерфейсами, супровідною документацією тощо. Іншомовна професійна компетентність дизайнера середовища забезпечує можливості для налагодження ефективної професійної взаємодії, представлення творчих проєктів, участі в міжнародних ініціативах освітнього, науково-творчого, професійного характеру, роботи з фаховими джерелами, нормативно-технічною документацією, інструкціями тощо, а також комунікації з іноземними клієнтами, колегами, експертами, загалом – долучення до глобального професійного дискурсу.

Відтак аргументуємо потребу у застосуванні комплексного підходу до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища в умовах професійної підготовки, що реалізується у закладах вищої освіти. Адже роль і значення іноземної мови у життєдіяльності сучасного суспільства та іншомовної професійної компетентності як складника професійної компетентності фахівця означені у документах міжнародного та національного рівнів. Зокрема, їх актуалізація простежується у рекомендаціях і звітах міжнародних організацій, асоціацій, що займаються дослідженнями в галузі: мовної освіти (Council of Europe, European Commission); професійної підготовки, неперервного професійного розвитку, професійної діяльності дизайнерів (European Commission, The Bureau of European Design Associations, International Association of Designers) тощо.

Вимоги до іншомовної професійної підготовки сучасних фахівців задекларовані у законодавчій та нормативно-правовій базі вищої освіти України, що відображає специфіку розвитку освіти, зокрема й вищої: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014); використання англійської мови як мови міжнародного спілкування: Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» (2024); Наказ Міністерства освіти і науки України № 1391 від 13.12.2018 року «Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» тощо.

Проблема іншомовної професійної підготовки сучасного фахівця, зокрема й професіонала у сфері дизайну середовища, неодноразово обговорювалася на шпальтах спеціалізованих наукових видань, висвітлювалася у науково-методичній і монографічній літературі, а також становила предмет дискусій на науково-практичних конференціях як національного, так і міжнародного рівнів.

Для дослідження вагоме значення мають праці, що аналізують теорію і практику професійної підготовки майбутніх дизайнерів (Н. Авер'янова, З. Бакум, С. Борисова, С. Геренко, Л. Гук, Д. Зябловська, О. Крикун, В. Кушнір,

А. Максимова, А. Мандра, Ю. Одробінський, І. Петрова, І. Рижова, Н. Слободна, О. Тамаркіна, В. Тищенко, О. Фурса, Д. Цзю, С. Чирчик, О. Швець тощо).

Посутню роль у розробці концепції і системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища відводимо результатам наукових студій, що безпосередньо пов'язані із висвітленням:

- особливостей викладання і навчання іноземної мови (О. Тарнопольський, Z. Ali, K. Bailey, J. Flowerdew, J. Harmer, S. McCrocklin, F. Mishan, J. Newton, A. Schmidt, Sh. Shahid, M. Stan, T. Tinsley);

- теоретичних засад, що покладені в їхню основу: екзистенціалізм (В. Зінченко, K. Jaspers, S. Kierkegaard), прагматизм (Г. Васянович, J. Dewey, W. James, Ch. Peirce), конструктивізм (M. Cole, E. von Glasersfeld, J. Piaget, L. Vygotsky), структуралізм (Р. Мартинова, Ф. де Сосюр, H. Castañeda-Peña), функціоналізм (Г. Бондаренко, B. MacWhinney, R. van Valin), лінгвокультуралізм (Л. Кодлюк, Ch. Bally, L. Weisgerber), нативізм (І. Аршава, N. Chomsky, S. Pinker), когнітивізм (K. Clark, J. Piaget, E. Smalle), інтеракціонізм (К. Шевчук, R. Chapman, D. Hargreaves), таксономія Блума (С. Тарасенко, B. Bloom, M. Engelhart, E. Furst), концепція розвивального навчання (Н. Безлюдна, R. Chapman, J. Lantolf, P. Murray), концепція проблемного навчання (Ю. Семеняко, M. Baden, R. Tamblyn);

- методологічних підходів до формування іншомовної компетентності: системного (О. Савченко, V. Kernagaran, F. Lim, M. Wilczewski), холістичного (Y. Bakai, J. Clifton, V. Pryma, O. Semenets), компетентнісного (Б. Фурманець, Y. Gao, A. Wang), особистісно-діяльнісного (М. Гриньова, D. Clark, G. Martin), діяльнісного (О. Макогін, W. Littlewood), культурологічного (Y. Ogli, S. Schnurr), міждисциплінарного (J. Cenoz, F. Genesee, D. Gorter), аксіологічного (О. Листопад, І. Пінчук, M. Stan), технологічного (І. Галушак, G. Kessler, C. Meskill, M. Warschauer) тощо;

- організаційних форм і методів навчання (А. Kolomiets, O. Shvets, S. Thornbury), зокрема й інтерактивного (Н. Теличко, S. Omar, R. Wong Mee Mee), ситуативного (О. Onats, V. Red'ko, L. Smovzhenko, N. Sorokina), змішаного

(А. Малота, Р. Chen, Н. Liu, Х. Zhang), навчання на основі використання сучасних технологій (Н. Кардашова, G. Stanley);

– формування іншомовної компетентності: у спілкуванні (О. Ващилю, С. Goh, Р. MacIntyre), аудіюванні (Г. Багрій, R. Mahan, L. Vandergrift, N. Walker), письмі (О. Бігич, Н. Шандра), читанні (Ж. Нікіфорчук) тощо.

Результати аналізу монографічних видань та дисертаційних робіт слугують підставою для висновку про те, що до актуальних аспектів іншомовної професійної підготовки сучасного фахівця науковці відносять специфіку формування таких складових, як англомовна аудитивна компетентність (І. Білянська, Н. Дячук), монологічна (О. Баб'юк), комунікативна: усна і писемна (І. Бартош, Н. Шандра), що є системотвірними в іншомовній професійній компетентності майбутніх військових (Г. Дзіман, В. Крикун), педагогів (В. Бурак, Н. Лупак), ІТ-фахівців (Н. Добровольська, Н. Шандра), менеджерів (А. Медведчук), фахівців природничих спеціальностей (Н. Микитенко), фахівців сфери туризму (Л. Кнодель, М. Митник), технічних спеціальностей (З. Корнєва), соціальних працівників (Л. Березовська), економістів (Н. Лямзіна), інженерів (Н. Кіш), митників (О. Метьюлкіна), інженерів галузі будівництва та цивільної інженерії (С. Рубцова), фахівців із документознавства та інформаційної діяльності (О. Тур), машинобудівної галузі (О. Тимощук) тощо.

У ході опрацювання, аналізу та синтезу науково-педагогічної літератури, вивчення практики закладів вищої освіти щодо іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища, а також рефлексії власного багаторічного педагогічного досвіду виокремлено *суперечності* між: підвищенням вимог ринку праці та сучасного суспільства до професійної діяльності дизайнерів середовища і реальним станом їхньої готовності до функціонування в багатомовному професійному середовищі; фіксуванням у нормативно-правовому полі потреби в оволодінні іншомовною професійною компетентністю сучасними фахівцями та недостатнім рівнем розроблення концептуальних засад формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища; потребою у посиленні інтеграції потенціалу

професійно спрямованих навчальних дисциплін та можливостей іноземної мови і недостатнім рівнем такої інтеграції в сучасній практиці щодо забезпечення ефективної іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища; об'єктивною потребою у створенні науково обґрунтованої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища й недостатнім рівнем розроблення її теоретико-методологічних засад; об'єктивною потребою в удосконаленні сучасної практики іншомовної професійної підготовки фахівців з дизайну середовища та недосконалістю її змістового, технологічного, навчально-методичного забезпечення; потребою у створенні дієвих педагогічних умов для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища і традиційними підходами, що застосовуються в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти; швидким розвитком дизайну середовища як професійної сфери, появою актуальних можливостей для професійного зростання та кар'єрного просування і недостатнім рівнем усвідомлення ролі і значення іноземної мови для ефективного функціонування у професійному середовищі на міжнародному рівні.

У результаті аналізу дослідницької проблеми у науково-педагогічному дискурсі, врахування потреби в систематизації та удосконаленні практики закладів вищої освіти щодо іншомовної професійної підготовки фахівців з дизайну середовища, а також виявлених суперечностей, що потребують розв'язання, здійснено вибір теми дисертаційного дослідження – **«Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає науковому напрямку Навчально-наукового інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» «Актуальні проблеми гуманітарних і суспільствознавчих наук». Дисертаційне дослідження виконане в межах науково-дослідної роботи кафедри іноземних мов технічного спрямування «Лінгвістичні та методико-педагогічні

аспекти теорії і практики викладання іноземної мови у закладах вищої освіти» (№ держреєстрації 0125U001982).

Тему роботи затверджено на засіданні Вченої ради Хмельницького національного університету (протокол № 10 від 15.01.2026 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні концепції, моделюванні відповідної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища та експериментальній перевірці її ефективності.

Для досягнення мети дослідження окреслено такі **завдання**:

- 1) дослідити стан розробленості проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища крізь призму теорії та практики вищої освіти;
- 2) вивчити теоретико-методологічні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;
- 3) аргументувати зміст і структуру, критерії, показники і рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;
- 4) обґрунтувати концепцію дослідження та змодельовати систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;
- 5) визначити, схарактеризувати та впровадити педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти;
- 6) експериментально перевірити ефективність розробленої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти;
- 7) розробити та впровадити в практику іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища навчально-методичне забезпечення з метою формування їхньої іншомовної професійної компетентності.

Об’єкт дослідження – іншомовна професійна підготовка фахівців з дизайну середовища у закладах вищої освіти України.

Предмет дослідження – система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Концепція дослідження. Розв’язання науково-педагогічної проблеми – формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – передбачає розробку та обґрунтування концепції, що слугує основою для проектування відповідної системи, на основі виокремлених запитів суспільства, потреб ринку праці, вимог працедавців, інтересів та вподобань здобувачів освіти, що зумовлюють необхідність у дослідженні, аналізі, перегляді та оновленні концептуальних засад професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері дизайну середовища.

Метою концепції є окреслення змістово-технологічного забезпечення процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на основі аналізу і синтезу теоретико-методологічних засад іншомовної професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти та формування їхньої іншомовної професійної компетентності для подальшого застосування у процесі розв’язання складних нетипових професійних завдань. Провідна ідея концепції дослідження відображає розробку та впровадження відповідної системи в практику закладів вищої освіти, про ефективність якої свідчить динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

В основу концепції формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища покладено законодавчі акти та нормативні документи у сфері вищої освіти, що відображають вимоги до професійної кваліфікації бакалаврів за спеціальністю 022 Дизайн галузі знань 02 Культура і мистецтво. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища є системою, що об’єднує сукупність підсистем, яким притаманна наявність власних компонентів зі встановленими між ними

функціональними зв'язками, а також взаємозв'язками між підсистемами, що формують цілісну систему.

Концепція дослідження охоплює три концепти: *методологічний* (принципи: детермінізму, відповідності, об'єктивності, системності, єдності теорії і практики; методологічні підходи: системний, компетентнісний, практико-орієнтований, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний); *теоретичний* (теорії з галузі філософії (екзистенціалізм, прагматизм, конструктивізм), лінгвістики (структуралізм, функціоналізм, лінгвокультуралізм), психології (нативізм, когнітивізм, інтеракціонізм), педагогіки (таксономія Блума, концепція розвивального навчання, концепція проблемного навчання); *технологічний* (ґрунтування на попередніх дослідженнях, супровідних дослідженнях, забезпечення цілісності і послідовності освітнього процесу на основі застосування сучасного педагогічного інструментарію).

Загальна гіпотеза дослідження. Відповідно до ідей та положень, що відображені у концепції дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти, розроблено загальну гіпотезу, що ґрунтується на такому припущенні: формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти буде ефективним, якщо в його основу покласти концептуальні, теоретико-методологічні засади, науково обґрунтовані та доведені у теорії і практиці сучасної вищої освіти.

Конкретизація загальної гіпотези дослідження через виокремлення часткових гіпотез передбачає виконання дослідження та доведення, що позитивна динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти може бути досягнута, якщо:

- обґрунтувати теоретичні основи та методологічні підходи до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища в закладах вищої освіти;

- розробити концепцію формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища та змоделювати відповідну систему;

- розробити і застосувати діагностичний інструментарій для об'єктивного вимірювання сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;

- визначити, обґрунтувати та впровадити взаємопов'язані педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції; моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції; створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища);

- впровадити навчально-методичне забезпечення системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

З метою виконання дослідницьких завдань, як складових процесу досягнення мети, верифікації гіпотези дослідження використано такі **наукові методи**:

- *теоретичні* – аналіз і синтез філософської, психологічної, лінгвістичної, педагогічної літератури, на основі результатів яких з'ясовано сутність основних понять та категорій дисертаційного дослідження, вивчено досвід закладів вищої освіти у контексті іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища; аналіз нормативних документів, що відображають специфіку функціонування системи вищої освіти, професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю 022 Дизайн, а також силабусів і робочих програм навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» закладів вищої освіти України; порівняння та зіставлення напрацювань дослідників з різних країн, що розкривають сутність і специфіку викладання та навчання іноземної мови для професійних цілей; індукція і дедукція,

узагальнення і систематизація – з метою окреслення потреби у розробці концепції та системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища; моделювання – для створення системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища; структурування – з метою визначення сутності та розроблення компонентної структури іншомовної професійної компетентності, визначення критеріїв та показників, рівнів її сформованості, як складових діагностичного апарату дослідження;

– *емпіричні методи* – методи збору й обробки інформації про досвід закладів вищої освіти щодо організації опанування здобувачами освіти іноземної мови за професійним спрямуванням; діагностичні методи (анкетування, бесіда, тестування) – з метою оцінювання сформованості мотиваційного, гносеологічного, діяльнісного та особистісного компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища; педагогічний експеримент та педагогічне спостереження – для верифікації гіпотези і перевірки дієвості системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, педагогічних умов її реалізації;

– *методи математичної та статистичної обробки експериментальних даних* (непараметричний критерій Пірсона χ^2), що дало змогу виконати аналіз (кількісний і якісний) результатів, одержаних під час констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту, верифікувати їх та перевірити на достовірність.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* обґрунтовано концепцію дослідження, що ґрунтується на трьох концептах – методологічному, теоретичному, технологічному; розроблено та змодельовано систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що охоплює взаємопов'язані підсистеми (цільова, теоретико-методологічна, змістово-технологічна, діагностико-результативна), експериментально перевірено її ефективність; визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності

майбутніх дизайнерів середовища (актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції; моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції; створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища);

уточнено й конкретизовано поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність дизайнера середовища», «іншомовна компетентність», «іншомовна професійна компетентність дизайнера середовища»; сутність іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища та її компонентну структуру (мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний, особистісний компоненти);

удосконалено змістове наповнення іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища; діагностичний апарат (критерії, показники, рівні) для визначення стану сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за кожним із її компонентів;

подальшого розвитку набули положення про міждисциплінарну інтеграцію та її використання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням; ідеї щодо використання методів моделювання та інтеракції з метою побудови іншомовного професійно спрямованого навчального середовища; конструювання ефективного іншомовного професійно спрямованого навчального середовища з опертям на сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні навчального посібника “English for Designers”, Електронного навчально-методичного комплексу «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19534>) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19535>). Навчальний посібник “English for Designers” складається з дванадцяти розділів і презентує предметно-мовний інтегрований зміст навчання (сутність професії

дизайнера, різновиди й принципи дизайну, типологія і функціональні особливості будівель, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стильових рішень, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо). Навчальний посібник передбачає застосування мовних засобів, характерних для англomовного професійного дизайн-дискурсу (лексико-термінологічні одиниці, мовленнєві шаблони, граматичні структури), для коректного сприймання, розуміння, реалізації професійно-комунікативних завдань англійською мовою. Структурованість посібника передбачає послідовне опанування нового матеріалу, його систематизацію та закріплення здобутих знань через систему практичних занять та самостійної роботи, а також комплекс методів (стимулювання і мотивування, частково-пошуковий, дослідницький, контролю і самоконтролю, інтегровані, інтерактивні: творчі, проєктні, проблемні, командні (імітації, симуляції, ділові ігри); ситуативні завдання (аналітичні, продуктивні, рольові). Доповнюють навчальний посібник Електронні навчально-методичні комплекси «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2», що презентують цифрові дидактичні інструменти, відеофрагменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, головоломки, кросворди для організації інтеракції здобувачів освіти в іншомовному професійно спрямованому навчальному середовищі.

Матеріали дисертаційної роботи, теоретичні положення, висновки, обґрунтовані методологічні підходи до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища можуть слугувати опорою для виконання подальших наукових студій з проблеми вдосконалення іншомовної професійної підготовки фахівців за різними спеціальностями.

Результати дисертації впроваджено в роботу закладів вищої освіти України, що має документальне підтвердження: Національний університет «Чернігівська політехніка» (довідка № 202/08-3120/ВС від 26.12.2025);

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького (довідка № 5192-23.06 від 29.12.2025); Національний університет «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-1974 від 30.12.2025); Львівська національна академія мистецтв (довідка № 315 від 30.12.2025); Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (довідка № 26/23.01-33 від 07.01.2026); Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-20 від 08.01.2026); Київський національний університет технологій та дизайну (довідка № 05-05/26 від 12.01.2026).

Особистий внесок здобувача. Усі результати, отримані в ході виконання дослідження та представлені в дисертаційній роботі, здобуті авторкою самостійно. У наукових працях, опублікованих у співавторстві, авторці належать такі результати: Вознюк, Поцелуйко, & Шайнер, 2017 – характеристика ролі соціо-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців; Шайнер, & Балацька, 2018 – обґрунтування лінгвістичної пропедевтичної складової в системі виховання майбутніх фахівців; Шайнер, & Гавран, 2019 – аналіз можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчання іноземної мови; Вільховченко, & Шайнер, 2019 – дослідження особливостей дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у контексті медіаосвіти; Shayner, & Navran, 2020a – визначення ролі і значення самостійної роботи студентів під час опанування іноземної мови; Ісаєва, & Шайнер, 2021 – аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми гуманітарного розвитку студентів як складової системи вищої освіти; Ісаєва, Шайнер, & Розман, 2021 – характеристика кейс-технології та її використання під час викладання навчальних дисциплін; Шайнер, Ваколя, & Кушнірчук, 2021 – аналіз традиційних та інноваційних методик викладання іноземної мови у процесі формування лексичної англомовної компетентності; Шайнер, & Кушка, 2021 – вивчення сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти; Ісаєва, & Шайнер, 2022a – студіювання особливостей використання технології STEM-освіти у технічних університетах; Ісаєва, & Шайнер, 2022b –

характеристика лінгвістичної підготовки майбутнього фахівця технічного профілю; Ісаєва, & Шайнер, 2022с – визначення особливостей формування професіоналізму сучасного фахівця; Havran, & Shayner, 2023 – детермінація перспектив і викликів міжнародної академічної мобільності студентів; Ісаєва, & Шайнер, 2023а – дослідження методологічних підходів до формування особистості майбутніх фахівців; Ісаєва, & Шайнер, 2023b – аналіз аксіологічних засад професійної підготовки студентів в університеті; Shayner, & Mukan, 2025 – обґрунтування оновлення змісту іноземної мови за професійним спрямуванням на основі міждисциплінарної інтеграції; Шайнер, & Мукан, 2025 – обґрунтування філософських засад формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища; Shvay, Rarot, & Shayner, 2020 – аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми ефективності навчальної діяльності студентів; Shayner, Titarenko, Mamchych, Pylypchuk, & Nefodov, 2024 – вивчення взаємозв'язку між інформатизацією в освіті та соціалізацією; Krokhmal, Tymchenko, Shayner, Lytvynov, & Drobin, 2024 – аналіз особливостей використання навчальних відеоресурсів; Dushechkina, Yatsyna, Malyk, Shayner, Tyshkovets, & Nykytenko, 2024 – характеристика міжособистісної інтеракції та її ролі у формуванні комунікативних навичок; Babiak, Plavutska, Bodnar, Dzhydzhora, Dudar, Shayner, & Denysiuk, 2025 – аналіз потенціалу академічної мобільності як фактору активізації мовної компетентності учасників освітнього процесу; Шайнер, Вознюк, & Поцелуйко, 2016 – визначення ролі соціо-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців; Шайнер, & Вільховченко, 2017 – характеристика ролі іноземної мови у професійній діяльності сучасних фахівців; Shayner, & Havran, 2020b – окреслення сутності мотивації до вивчення іноземної мови; Shayner, & Kushka, 2020 – характеристика тестового оцінювання в умовах вищої освіти; Shayner, & Vilkhovchenko, 2020 – визначення сутності та характеристика емоційного інтелекту, його розвиток у процесі вивчення іноземної мови; Vilkhovchenko, & Shayner, 2020 – аналіз розвитку навичок читання крізь призму вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням; Shayner, & Vilkhovchenko, 2021 –

характеристика використання комп'ютерних технологій у процесі опанування іноземної мови; Leonov, Shpitun, Shevchenko, Shayner, & Dzherelii, 2024 – аналіз джерельної бази з проблеми застосування інноваційних технологій в освітній галузі; Zahorodnia, Tsepeniuk, Shayner, Kushka, 2024 – характеристика методу компенсації та методу заповнення лакун, визначення переваг і недоліків цих методів; Matiushko, & Shayner, 2017 – характеристика перспективних напрямів модернізації вищої освіти в Україні; Vilkhovchenko, & Shayner, 2018 – визначення взаємозв'язку між навчальною дисципліною «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та медіаосвітою; Voznyuk, & Shayner, 2019 – окреслення ролі і значення неперервної освіти у формуванні професійної культури сучасного фахівця; Voznyuk, & Shayner, 2020 – визначення ролі інформатизації вищої технічної освіти в гуманізації професійної культури; Shvay, Shayner, & Kushka, 2021 – аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми педагогіки творчості; Шайнер, Кушка, & Кузан, 2023 – визначення можливостей використання цифрового освітнього простору у навчанні іншомовної міжкультурної комунікації; Shayner, Rak, & Senkovych, 2023 – дослідження науково-педагогічної літератури з проблеми формування словникового запасу; Вільховченко, & Шайнер, 2016 – аналіз специфіки використання методу «кейс-стаді» під час вивчення іноземної мови; Vilkhovchenko, & Shayner, 2017 – студіювання наукової літератури з термінології.

Апробація результатів дисертації. Основні положення, ідеї, результати дослідження апробовано під час наукових заходів різного формату: *науково-практичних конференцій*: «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 2016); «Розвиток педагогіки в умовах нової соціокультурної реальності» (Ужгород, 2024); «Концептуальні шляхи розвитку освіти та педагогічної науки» (Запоріжжя, 2024); *всеукраїнських науково-практичних конференцій*: «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2019); *міжнародних науково-практичних конференцій*: «Лабіринти реальності» (Монреаль, 2017); «Лідери ХХІ століття.

Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій» (Харків, 2018); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018); «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2018); «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2020); «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Конін, Ужгород, Київ, Херсон, 2020); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2020); «Тendenції забезпечення якості освіти» (Дніпро, 2021); «Корпус та дискурс: цифрові інновації» (Київ, 2025); *міжнародних науково-педагогічних стажувань*: «Педагогічна освіта в сучасному університеті – проєктний підхід до організації роботи згідно з рекомендаціями Європейської рамки кваліфікацій (досвід Данубійського університету)» (Сладковіково, 2017); «Педагогічна та психологічна освіта як складова системи освіти в Україні та країнах ЄС» (Вроцлавець, 2020).

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на наукових семінарах та засіданнях кафедри іноземних мов технічного спрямування Національного університету «Львівська політехніка» упродовж 2021-2025 рр.

Кандидатська дисертація на тему «Розвиток комерційної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша третина XX століття)» захищена 2012 року за спеціальністю 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки. Матеріали, положення та висновки дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні положення, ідеї, результати дисертаційного дослідження викладено в 57 публікаціях (із них 17 – одноосібні): 1 навчальний посібник; 25 статей у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України; 5 статей у періодичних виданнях, що індексуються у наукометричних базах даних Scopus та Web of Science; 15 публікацій, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації на науково-практичних

конференціях; 11 праць, що додатково відображають результати науково-педагогічного дослідження.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 903 найменування (із них 367 – іноземною мовою), а також 11 додатків. Загальний обсяг дослідження становить 549 сторінок. Основний текст викладений на 378 сторінках. Дисертація містить 23 таблиці і 22 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі 1 «Іншомовна професійна компетентність майбутніх дизайнерів середовища як науково-педагогічна проблема» висвітлено іншомовну професійну компетентність майбутніх дизайнерів середовища як предмет науково-педагогічних досліджень; представлено результати аналізу поняттєво-категорійного апарату дослідження. Розкрито сутність та особливості досвіду вітчизняних університетів щодо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

1.1. Іншомовна професійна компетентність майбутніх дизайнерів середовища як предмет науково-педагогічних досліджень

Обрання євроінтеграційного вектору розвитку України зумовлює потребу в узгодженні специфіки функціонування українського суспільства відповідно до законодавства Європейського Союзу. Нині спостерігаємо впровадження законодавчих ініціатив у такі його сфери, як соціальна, економічна, політична, культурна. Інновації, що характерні для Європейського простору вищої освіти, знайшли своє відображення у національній системі освіти, зокрема щодо: уніфікації спеціальностей відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (UNESCO, 2013); стандартизації підготовки фахівців за різними спеціальностями та рівнями освіти; розширення співпраці зі стейкхолдерами; інтеграції освіти, науки та інновацій; інтенсифікації міжнародної співпраці, проєктної діяльності та академічних обмінів тощо.

З огляду на це, постулюємо, що інтеграційні процеси з Європою проникають у все більше аспектів життєдіяльності суспільства, в тому числі й освітню сферу. Україна, прагнучи стати частиною освітнього та наукового середовища Європи, активно оновлює свою освітню систему відповідно до європейських стандартів, інтегрує принципи Болонської декларації в освітній

процес, визнаючи вагомість цього кроку для економічного, соціального, інтелектуального, технологічного та культурного прогресу країни.

У сучасному відкритому, практико-орієнтованому світі мовна освіта виступає ключовим елементом компетентісно орієнтованого навчання для професійного вишколу висококваліфікованих спеціалістів у гуманістичній та гуманітарній освіті професіоналів. Вона створює фундамент для розвитку мовних здібностей та формування мовної ідентичності, трактується як ефективний засіб досягнення професійних та особистісних цілей.

Глобалізація та інтеграційні процеси, а також економічне зростання та соціальні зміни в Україні, особливо з огляду на її зближення з європейським освітнім простором, розвиток віддаленої роботи спричинили зростання попиту на спеціалістів нової генерації, які здатні практично втілити стратегію поступального розвитку України, пройти успішну соціальну адаптацію у сучасному суспільстві за допомогою ефективної комунікації з представниками різних мовних і культурних груп, як безпосередньо, так і за допомогою сучасних комунікаційних засобів та інформаційних носіїв. Адже, «багатомовна та міжкультурна компетентність – це здатність використовувати множинний репертуар мовних і культурних ресурсів для задоволення потреб у спілкуванні чи взаємодії з іншими людьми та збагачувати цей репертуар... Міжкультурна компетентність, зі свого боку, це здатність відчувати відмінність і культурне розмаїття, аналізувати цей досвід й отримувати від нього користь. Після набуття міжкультурної компетентності легше зрозуміти іншість, встановлювати когнітивні та емоційні зв'язки між відмінностями у минулому і новому досвіді, ставати посередником між членами двох (чи більше) соціальних груп та їхніми культурами ...» (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, & Goullier, 2016, p. 10).

Знання мови – це знання її внутрішнього духу, її логіки та культури. Ми переконані, що мова покликана забезпечувати діалог культур. Для того, щоб ефективно спілкуватися в міжкультурному контексті, недостатньо просто володіти мовленнєвими здібностями; важливо також опанувати специфіку

використання мови. Тому одним із ключових завдань університетської освіти є розвиток інтелектуальної та комунікативної культури індивіда (Stubb, 2002).

Успіх у взаємодії з особами з різних культурних середовищ визначається такими аспектами, як створення умов для психологічного благополуччя, відкритість у спілкуванні та здатність будувати й підтримувати позитивні відносини з іноземними партнерами. Невміння або небажання враховувати ці аспекти може загрожувати успіху міжнародних бізнес-проектів, оскільки розробка нових можливостей для співпраці часто є складним завданням. На нашу думку, у цьому контексті важлива роль відводиться усім учасникам освітнього процесу: здобувачам освіти, основне завдання яких полягає у формуванні та дотриманні активної життєвої позиції й зацікавленості у власному всебічному розвитку, а також науково-педагогічним працівникам, які покликані виконувати основну соціальну функцію у життєдіяльності суспільства – сприяти становленню і розвитку особистості, майбутнього фахівця, професійна підготовка та висока кваліфікація якого відповідатиме запитам ринку праці та сподіванням суспільства.

Освіта, що спрямована на інтелектуальний та культурний розвиток особистості, передбачає вивчення іноземних мов. У сучасному світі знання мов стало цінним економічним активом. У результаті особи, які вивчають іноземні мови, не лише підвищують власний культурний рівень, але й готуються до формування і підтримки міжкультурних, наукових та професійних зв'язків. Ентузіазм здобувачів освіти та їхня вмотивованість щодо навчання іноземним мовам є ключем до їхнього успіху, адже об'єктом вивчення є не тільки мова сама по собі, але й комунікативна взаємодія, культура народу, а також специфічні мовні та країнознавчі знання.

Зважаючи на глобалізаційні процеси, розширення можливостей для співпраці з іноземними колегами, затребуваність іншомовної професійної компетентності дизайнерів середовища на сучасному ринку праці, постає потреба у виконанні дослідження, що сприяло б як розробці теоретичних, методологічних, методичних засад її формування, так і було б корисним для

практиків-викладачів закладів вищої освіти, які безпосередньо є учасниками освітнього процесу та здійснюють вплив на професійну підготовку майбутніх дизайнерів середовища.

Для реалізації будь-якого наукового дослідження необхідно виконати аналіз нормативно-правової документації, відповідно до якої здійснюється підготовка фахівців за певною спеціальністю, науково-педагогічної літератури, попередніх наукових розвідок з проблеми дослідження тощо, які складають джерельну базу дослідження.

У нашому дослідженні до джерельної бази належать:

1) документи, рекомендації, звіти міжнародних організацій, асоціацій, що займаються дослідженнями в галузі: мовної освіти (Council of Europe, 2001, 2007; European Commission, 2012, 2018); професійної підготовки і неперервного професійного розвитку дизайнерів, їхньої професійної діяльності (European Commission, 2021a, 2021b, 2023; The Bureau of European Design Associations, 2019, 2021, 2023; International Association of Designers, 2023);

2) законодавча та нормативно-правова документація України: про розвиток освіти, зокрема й вищої освіти: Закон України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017), Закон України «Про вищу освіту» (Верховна Рада України, 2014); про використання англійської мови як мови міжнародного спілкування: Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» (Верховна Рада, 2024); Наказ Міністерства освіти і науки України № 1391 від 13.12.2018 року «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (МОН України, 2018);

3) наукові розвідки, що присвячені аналізу специфіки професійної підготовки майбутніх дизайнерів (Алексєєва, 2021, 2023; Бакум, & Саприкіна, 2011; Бровченко, 2023; Геренко, 2024; Дерев'янко, 2020; Зябловська, 2022; Коваленко, 2017; Кушнір, 2023; Максимова, 2015; Мала, 2013; Одробінський, & Мандра, 2023; Оршанський, 2020; Петрова, 2024; Прусак, 2007; Рижова, 2008; Се, Маркович, & Слободна, 2023; Ступак, 2022; Тамаркіна, 2023; Тараненко, 2023; Тищенко, & Крикун, 2024; Цзю, 2021; Чирчик, 2017 тощо);

4) монографічні та дисертаційні дослідження, які висвітлюють специфіку формування окремих компетентностей: англomовна аудитивна компетентність (Білянська, 2018; Дячук, 2021), монологічна (Баб'юк, 2019), комунікативна: усна і писемна (Бартош, 2021; Шандра, 2019), що є системотвірними компонентами іншомовної професійної компетентності майбутніх військових (Дзіман, 2020; Крикун, 2018а, 2018b), педагогів (Бурак, 2019; Лупак, 2021; Скіба, 2019; Черниш, 2015), ІТ-фахівців (Добровольська, 2021; Шандра, 2019), менеджерів (Медведчук, 2019), фахівців природничих спеціальностей (Микитенко, 2011), фахівців сфери туризму (Кнодель, 2007; Кодлюк, 2018; Кухта, 2011; Митник, 2014), фахівців технічних спеціальностей (Корнева, 2018); соціальних працівників (Березовська, 2020); економістів (Лямзіна, 2015); інженерів (Кіш, 2015); митників (Метьолкіна, 2012); інженерів галузі будівництва та цивільної інженерії (Рубцова, 2023); фахівців із документознавства та інформаційної діяльності (Тур, 2019); фахівців машинобудівної галузі (Тимощук, 2019);

5) сучасна науково-педагогічна та науково-методична література, що представлена різноманітними виданнями, які присвячені висвітленню аспектів формування іншомовної компетентності та іншомовної професійної компетентності сучасних фахівців, зокрема:

- загальні питання викладання і навчання іноземної мови (Тарнопольський, 2012, 2013, 2019; Bailey, & Nunan, 2004; Flowerdew, 2013; Harmer, 2015; Hinkel, 2016; Mishan, 2005; Tan, 2013; Tinsley, 2017);

- методологічні підходи до формування іншомовної компетентності: системного (Данилова, Лебошин, & Савченко, 2020; Kernagaran, & Abdullah, 2020; Lim, 2018; Slater, & McCrocklin, 2016; Wilczewski, & Alon, 2023), холістичного (Bakai, Nanivska, Semenets, Hetman, & Pryma, 2023; Goh, & Burns, 2012; Kim, Black, & Clifton, 2024), компетентнісного (Панфілов, & Фурманець, 2017; Wang, 2021; Zheng, & Gao, 2019), особистісно-діяльнісного (Биконя, 2016; Brown, 2018; Clark, 2019; Davis, 2016; Johnson, 2019; Martin, 2020; Roberts, 2022; Smith, 2021; Taylor, 2018; Thompson, 2020; Williams, 2017);

– організаційні форми і методи навчання (Bartosh, 2021; Thornbury, 2021), зокрема й інтерактивного навчання (Коваль, 2011; Brown, 2001; Omar, Ahmad Nawi, Tengku Shahdan, Wong Mee Mee, Seong Pek, & Che Yob, 2020), ситуативного навчання (Іванова, 2017; Adams, 1973; Bowden, 2004; Brown, 2000; Canale, & Swain, 1980; Fischer, Musacchio, & Standring, 2010; Red'ko, Sorokina, Smovzhenko, Onats, & Chyzhevskiy, 2023), змішаного навчання (Малота, 2023; Dudeney, & Hockly, 2016; Liu, & Chen, 2023; Zhang, 2023), навчання на основі використання сучасних технологій (Глушок, 2017; Кардашова, 2015; Stanley, 2013);

– формування іншомовної компетентності: у спілкуванні (Вацило, 2017; Корнева, 2016; Окопна, 2014; Bygate, 2003, 2006; Cohen, 2008; Feak, 2013; Goh, & Burns, 2012; MacIntyre, 2007), аудіюванні (Багрій, 2017; Безносьок, & Златніков, 2016; Гупка-Макогін, 2016; Chang, & Millett, 2013; Chen, 2016; Ewert, & Mahan, 2012; Gilakjani, 2011; Gilakjani, & Sabouri, 2016; Goh, Cross, Miller, Brown, & Chang, 2014; Goh, & Hu, 2013; Kurita, 2012; Maftoon, 2016; Nation, & Newton, 2009; Schmidt, 2016; Shahid, & Ali, 2017; Vandergrift, & Goh, 2012; Walker, 2014); письмі (Бігич, 2020; Шандра, 2019), читанні (Нікіфорчук, 2023) тощо (див. Рис. 1.1).

Аналіз даних підкреслює важливість навчання з метою подальшого налагодження ефективної діяльності в багатокультурному середовищі, де володіння різними мовами вважається однією з основних компетентностей. Варто зауважити, що полікультурність, використання кількох мов як засобу налагодження взаємодії та спілкування є основною метою Європейської мовної політики (Council of Europe, 2001, 2007; European Commission, 2012, 2018), адже спілкування та обмін інформацією є ключовими чинниками, які допомагають покращити розуміння економічних, соціальних і культурних сфер життєдіяльності різних країн, що, своєю чергою, слугує підставою для формування платформи з метою розробки спільної стратегії подальшого розвитку цивілізації.

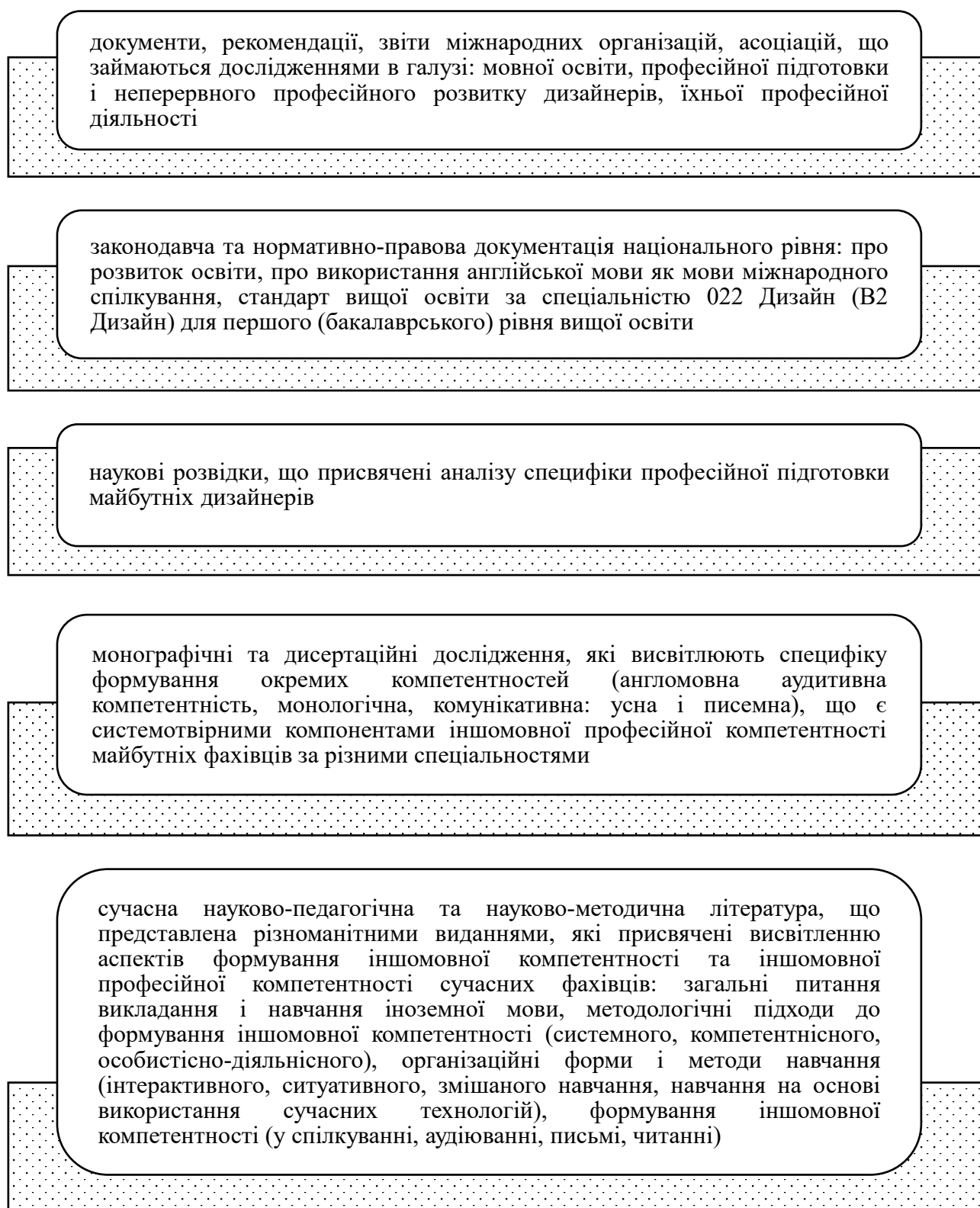


Рис. 1.1. Специфіка джерельної бази дисертаційного дослідження
(створено авторкою)

Змістове наповнення науково-педагогічної літератури дає змогу простежити, що «разом із повагою до особистості, відкритістю до інших культур,

толерантністю та прийняттям інших, повага до мовного різноманіття є основною цінністю Європейського Союзу. Багатомовність стосується як здатності людини користуватися кількома мовами, так і співіснування різних мовних спільнот в одній географічній зоні» (Newby, & Penz, 2009, p. 26). Тобто, стає очевидною роль і значення оволодіння різними мовами з соціальної, політичної, культурної, економічної перспективи. Зважаючи на розширення можливостей співпраці з іноземними партнерами, відкритість Європейського ринку праці, іншомовна компетентність розглядається як одна із основних компетентностей сучасного фахівця, що забезпечує можливість як для особистісного, так і професійного розвитку упродовж усього життя, налагодження співпраці, розробки та імплементації спільних інноваційних проєктів і є, відтак, не просто бажаним доповненням, а наріжним каменем конкурентоспроможності на міжнародній арені.

Про це йдеться у документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання», відповідно до якого передбачено «забезпечення доступу до освоєння іноземних мов та формування іншомовної компетентності, що необхідна як у повсякденній життєдіяльності, так і для досягнення освітніх та професійних цілей» (Council of Europe, 2001, p. 3). З огляду на вищесказане, виокремлюються кілька сфер використання іншомовної компетентності: особистісна, освітня, професійна, а її сформованість вважається «передумовою доступу до освіти та реалізації освітнього потенціалу особи» (Council of Europe, 2022, p. 24).

Така позиція прослідковується не тільки у документах та рекомендаціях міжнародних і європейських організацій, але й у нормативно-правовій базі, відповідно до якої функціонує система вищої освіти України (Верховна Рада України, 2014, 2017; МОН України, 2018). Основне завдання системи вищої освіти України полягає у забезпеченні якісної професійної підготовки здобувачів освіти, розвиток навичок системного аналізу, здатності визначати напрямки інновацій у своїй сфері, формуванні ставлення до вирішення задач різного ступеня складності, а також здатності до адаптації та співпраці у професійному

контексті. Загальна інформатизація суспільства сприяє не лише швидкому науковому та технічному розвитку, але й створенню нового інформаційного простору, який стимулює творчий розвиток особистості, включаючи вивчення однієї або декількох іноземних мов.

У наукових розвідках вітчизняних дослідників особлива увага приділяється підготовці майбутніх дизайнерів, що зумовлено інтенсивним розвитком креативної індустрії. Автори доводять, що «це обумовлює потребу у високопрофесійних фахівцях галузі дизайну з творчим мисленням, здатністю генерувати оригінальні задуми, нестандартні ідеї, реалізовувати полікультурні проєкти. Концептуальні положення щодо підготовки сучасних фахівців із високим рівнем загальних і професійних компетентностей, орієнтованих на творчу реалізацію в професії, відображені в освітніх програмах закладів освіти, що здійснюють підготовку з дизайнерського профілю» (Алексєєва, 2023, с. 332). Прусак (2020) розглядає сучасного дизайнера як «фахівця в галузі формотворення виробів, який володіє сумою різноманітних знань, здатний в конкретному матеріальному об'єкті повноцінно реалізувати власні уявлення про соціальні потреби, функціональну, конструктивну, технологічну відповідність та доцільність виробів» (с. 16).

Професійна підготовка майбутніх дизайнерів, зокрема й дизайнерів середовища, розглядається науковцями з різних перспектив, оскільки є багатограним процесом, спрямованим на освоєння системи знань, формування і розвиток умінь та навичок технічного спрямування, творчого мислення, естетичного смаку тощо. «Під час дослідження процесу навчання бакалаврів-дизайнерів, важливо враховувати зв'язок формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів з різноманітними факторами, такими як майстерність у художньому проєктуванні, застосування новітніх технологій у галузі дизайну та естетичне сприйняття майбутніми дизайнерами, що спрямоване на зміну предметно-просторового середовища та є основою їхнього професійного вміння» (Петрова, 2024, с. 402). Йдеться про вивчення історії мистецтва та дизайну, основ композиції, кольорознавства, теорії форми, що є

основотвірними для розуміння еволюції стилів та напрямків у дизайні середовища. Розвиток соціальних навичок є предметом особливої уваги. Як слушно зауважують дослідники, «роботодавці шукають дизайнерів, які не лише володіють технічними навичками, але й можуть працювати у команді, мають креативне мислення та здатність до швидкого вирішення завдань» (Одробінський, & Мандра, 2023, с. 3).

В академічній та фаховій літературі підкреслюється необхідність для майбутніх дизайнерів навчитися працювати з різноманітними матеріалами, оволодіти методами візуалізації (від традиційного малювання до комп'ютерної графіки) та розвивати здібності до створення просторів, які є одночасно функціональними та візуально привабливими. Опанування новітніх програм для 3D-моделювання та віртуального дизайну є критичним для проєктування та створення переконливих візуалізацій і демонстрацій для замовників. «Технологія дизайну зорієнтована на формотворення предметного середовища та надання послуг у ньому на засадах гармонійного поєднання національно естетичного ідеалу краси, ергономічної функціональності й економічної доцільності. Дизайн-обдарованість виявляється у взаємодії трьох інтелектів дизайнера: емоційного, академічного, практичного, а відповідно і взаємодії трьох його психічних здатностей: енергопотенціалу, психомоторики, дизайнерського (проєктного) мислення» (Тименко, & Бровченко, 2022, с. 16).

У контексті динамічного розвитку ринку праці, його вимог та суспільних очікувань, особливого значення набувають знання у сферах бізнесу, маркетингу та управління проєктами, які є ключовими для формування успішної кар'єри в сфері дизайну. Професійна компетентність, яка дозволяє не лише генерувати нові ідеї, але й ефективно їх реалізовувати, є надзвичайно важливою. Вартісними в контексті нашого дослідження є наукові доробки, у яких проаналізовано розуміння етичних засад сталого розвитку та екологічних норм, що є фундаментальними для створення безпечного та екологічно відповідального середовища, його компонентів та продукції. Поділяючи позицію Оршанського (2020), наголосимо на важливості комплексної підготовки дизайнера. Автор

зазначає: «... дизайнер повинен розуміти, з чого складається цей об'єкт, які якості та властивості надають йому ту чи іншу функцію. Крім цього, сьогодні особливе місце займає екологічність продукції, проблему якої також має вирішувати дизайнер. Звідси, сучасний дизайнер повинен обов'язково здобути фах у закладі вищої освіти, постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації, вдосконалюватися, використовувати нові досягнення науки і техніки, застосовувати новітні матеріали та інноваційні технології виробництва. Дизайнер одним із перших повинен реагувати на різні новації, а від його професійних якостей залежатиме, чи стане новий продукт відразу популярним або залишиться непоміченим, чи буде зручним для споживача та відповідатиме своєму призначенню» (с. 47).

Розуміючи багатогранність та комплексність професійної діяльності у галузі дизайну, висновуємо про те, що майбутні дизайнери повинні опанувати у процесі професійної підготовки знання у суміжних сферах, зокрема архітектури, психології, соціології, менеджменту, щоб випускники могли успішно конкурувати на ринку праці, створювати інноваційні та функціональні дизайни, а також відповідати високим естетичним та етичним стандартам.

Особливий пласт джерельної бази дослідження становлять монографічні та дисертаційні дослідження, в яких висвітлюється специфіка формування іншомовної компетентності та її системотвірних компонентів, зокрема й у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців за різними спеціальностями. Так, Білянська (2018) зазначає, що «домінування англійської мови у світі та важливі функції, які вона виконує, визначають її центральне місце у практиці вивчення іноземних мов, а англomовна комунікативна компетентність стає однією із ключових компетентностей, необхідних для успішної реалізації особистості у полікультурному суспільстві» (с. 18). Погоджуємося з Дячук (2021), що «... майбутні фахівці повинні володіти сучасними технологіями, дізнаватися й активно впроваджувати цікаві розробки, інноваційно вирішувати поставлені завдання з урахуванням світового суспільного досвіду, а тому

володіння іншомовною комунікативною компетентністю з метою реалізації спільних проєктів та ініціатив набуває суттєвої вагомості» (с. 16).

Ціннісним орієнтиром розвідки Баб'юк (2019) є монологічна компетентність, яка виступає складовою комунікативної здатності майбутнього фахівця, та є необхідною для висловлення власних ідей, поглядів, думок. В її основу покладено вміння створювати зв'язний, логічно структурований монолог відповідно до специфіки контексту та аудиторії. На основі опрацювання низки наукових праць, висновується, що вони висвітлюють різноманітні аспекти формування іншомовної компетентності сучасних фахівців, зокрема йдеться про «аналіз лінгвістичних особливостей іншомовного професійно орієнтованого монологу, які певною мірою визначатимуть специфіку методики; інтегроване формування вмінь монологічного мовлення та вмінь використовувати стратегії; забезпечення мисленнєвої та мовленнєвої активності студентів у процесі навчання; використання різних організаційних форм – навчання у парах, в малих групах, взаємонавчання; стимулювання рефлексивної самооцінки та розвиток рефлексивних умінь студентів; урахування особливостей професійної комунікації фахівців ..., типових комунікативних ситуацій, ролей, намірів; відбір та використання англomовного навчального матеріалу з різними формами його подачі: аудитивною, аудіовізуальною та друкованою; формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок студентів; забезпечення активної комунікативно-мовленнєвої діяльності студентів у ситуаціях професійного спілкування; доцільність розробки номенклатури умінь монологічного мовлення, які повинні стати основою для розробки типів та видів вправ, спрямованих на формування зазначених умінь» (Баб'юк, 2019 с. 35-36). Тобто актуалізуються такі аспекти, як коректна вимова, інтонація та акцентуація мовлення, які забезпечують зрозумілість мовлення; використання відповідної лексики (Шандра, 2019), включаючи ідіоми та фразеологізми, для точного вираження думок; грамотне використання граматичних структур для формування правильних і зрозумілих речень тощо.

У цьому контексті Бартош (2021) виокремлює комунікативно-діяльнісний підхід, оскільки він «націлений на формування комунікативних навичок та вмінь, фонових знань, знань норм і правил спілкування в іншомовному середовищі, що спонукає студентів адекватно сприймати і використовувати різноманітні поняття відповідно до комунікативної ситуації» (с. 36).

Змістове наповнення низки наукових досліджень, присвячених вивченню специфіки оволодіння іноземною мовою з метою її використання у професійній сфері, дає змогу простежити, що на початку XXI століття вона стає невід'ємною частиною освіти та кар'єри, що вимагає від людини здатності до ефективного міжнародного спілкування та виконання завдань у мовному середовищі, відмінному від рідного. Так, Крикун (2018a, 2018b) працювала над удосконаленням іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з військового управління; Дзіман (2020) – над формуванням англомовної компетентності в академічному письмі у майбутніх військових ІТ фахівців.

У дисертаційних роботах Бурак (2019), Лупак (2021), Скіба (2019), Черниш (2015) акцентується роль і значення комунікативної компетентності майбутніх педагогів, зокрема вміння послуговуватися професійною термінологією, яка є необхідною для спілкування у професійному середовищі; коректне використання мовних структур для чіткого висловлювання думок; усвідомлення соціокультурного контексту, що дозволяє ефективно взаємодіяти з людьми з різних культурних середовищ; здатність до модифікації мовлення залежно від ситуації, слухачів та комунікативних цілей тощо.

Досліджуючи особливості формування англомовної компетентності в читанні та говорінні майбутніх ІТ фахівців, Добровольська (2021) наголошує на потребі урахування специфіки освоєння іноземної мови за професійним спрямуванням: «трактування читання і говоріння як цілей і засобів навчання; підготовка студентів до усно-мовленнєвого висловлювання на основі роботи з текстом; використання текстів із метою створення інформаційної та лінгвістичної основи висловлювання; урахування особливостей професійного дискурсу; ретельний відбір текстового матеріалу; залучення механізму переносу

навичок та вмінь читання і говоріння; письмова фіксація інформації, власних ідей; оволодіння лінгво-соціокультурними знаннями та вміннями паралельно з навчанням читання та говоріння» (с. 37).

Аналізуючи можливості удосконалення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх менеджерів, Медведчук (2019) актуалізує проблему навчання діалогічному мовленню, зазначаючи, що «в наш час спостерігається підвищення ролі соціального замовлення на фахівців, які мають високий рівень сформованості навичок англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення, адже важливим є забезпечення можливості спілкування із представниками закордонних структур в урядовій і адміністративній сферах. Таким чином, високий рівень англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні, що передбачає сформованість відповідних спеціальних мовленнєвих знань, навичок та умінь, різко підвищує цінність майбутніх фахівців у галузі адміністративного менеджменту на ринку праці» (Медведчук, 2019, с. 13).

Заслуговує на увагу дисертаційне дослідження Микитенко (2011), в якому авторка експериментально доводить, що іншомовну професійну компетентність фахівців у природничій галузі слід розглядати на кількох рівнях (мікро-, мезо-, макрорівень), а також структурує її за когнітивно-інформаційним («предметні, міжпредметні, лінгвістичні знання, знання правил етикету лінгвокультури носіїв мови, норма мовленнєвої поведінки, терміносистеми метамови, предметні, міжпредметні, мовленнєві вміння і навички, навчальні і когнітивні уміння і навички»), практичним («інтегровані складові ключових, у т.ч. іншомовної комунікативної, соціокультурної, міжкультурної, прагматичної, референційної, лінгвістичної, стратегічної, фахових компетентностей») компонентами (Микитенко, 2011, с. 29-30).

У сучасних дисертаційних дослідженнях аналізуються особливості підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей (Кіш, 2015; Корнєва, 2018; Рубцова, 2023; Тимощук, 2019), економістів, митників (Лямзіна, 2015; Метьюлкіна, 2012); фахівців із документознавства та інформаційної діяльності

(Тур, 2019), сфери туризму (Кнодель, 2007; Кодлюк, 2018; Кухта, 2011; Митник, 2014), зокрема й формування їхньої іншомовної професійної компетентності та її складових.

Водночас Кодлюк (2018) зазначає, що «комунікативні вміння охоплюють такі види: мовленнєві (вміння використовувати професійну і національну мову у професійному спілкуванні, уміння оформляти усну та письмову професійну мову тощо); інформаційно-інструментальні (вміння моделювати і прогнозувати процес професійної комунікації, організовувати процес передачі та сприйняття інформації, керувати ним тощо); організаційно-технологічні (вміння зрозуміти позицію співрозмовника, залучати співрозмовників до діалогу, стимулювати до слухання і розуміння та ін.); невербальні (вміння використовувати невербальні засоби комунікації адекватно до ситуації); інформаційно-пошукові (вміння використовувати інформаційні й комунікаційні ресурси комп'ютерних технологій, уміння працювати з різними джерелами інформації)» (с. 32).

Не менш важливе значення у нашому дослідженні відводиться науковим працям вітчизняних та зарубіжних дослідників, які висвітлюють особливості організації освітнього процесу у вищій школі, зокрема специфіку формування іншомовної професійної компетентності на основі використання різноманітних методик (Тарнопольський, 2012, 2013, 2019; Bailey, & Nunan, 2004; Flowerdew, 2013; Harmer, 2015; Hinkel, 2016; Mishan, 2005; Tan, 2013; Tinsley, 2017); інтерактивного навчання, що сприяє активному залученню студентів до освітнього процесу, розвиває критичне мислення та комунікативні навички, передбачає використання різноманітних методів, які мотивують студентів до самостійної роботи та співпраці, а також дозволяють їм застосовувати теоретичні знання на практиці (Коваль, 2011; Brown, 2001; Omar, Ahmad Naw, Tengku Shahdan, Wong Mee Mee, Seong Pek, & Che Yob, 2020); ситуативного навчання, що забезпечує контекстуальне засвоєння знань та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності, передбачає імітацію реальних професійних ситуацій, що дозволяє здобувачам освіти розвивати вміння використовувати іноземну мову в специфічних контекстах (Іванова, 2017; Adams, 1973; Bowden,

2004; Brown, 2000; Canale, & Swain, 1980; Fischer, Musacchio, & Standring, 2010; Red'ko, Sorokina, Smovzhenko, Onats, & Chyzhevskiy, 2023); змішаного навчання, що поєднує традиційні аудиторні заняття з цифровими методами навчання, і є дієвим інструментом забезпечення гнучкості й адаптації до різних навчальних ситуацій, сприяє розвитку самостійності та відповідальності за власний процес навчання (Малота, 2023; Dudeney, & Hockly, 2016; Liu, & Chen, 2023; Zhang, 2023); навчання на основі використання сучасних технологій, що забезпечує здобувачам освіти доступ до широкого спектру інформаційних ресурсів, інтерактивних методів навчання та можливостей для практичного застосування знань під час роботи у віртуальному навчальному середовищі, на онлайн-платформах, у соціальних мережах, а їх використання спрямоване на занурення майбутнього фахівця в іншомовне середовище (Глушок, 2017; Кардашова, 2015; Stanley, 2013), а також методологічних підходів.

Аналогічним чином розвиваються погляди на застосування системного підходу (Данилова, Лебошин, & Савченко, 2020; Kernagaran, & Abdullah, 2020; Lim, 2018; Slater, & McCrocklin, 2016; Wilczewski, & Alon, 2023), який передбачає врахування таких особливостей системи як «цілісність і структурність (система, в якій компоненти є взаємопов'язаними)» (Бартош, 2021, с. 33); ієрархічність (система, яка представляє сукупність підсистем (Данилова, Лебошин, & Савченко, 2020, с. 3); інтеграція між компонентами та підсистемами єдиної системи; стійкість зв'язків, що сприяють утворенню упорядкованості компонентів системи, її організованості та структурування; рівневість системи та взаємозв'язків між ними. Слід виділити, що системний підхід у формуванні іншомовної професійної компетентності є ключовим для розуміння та вдосконалення процесу навчання іноземних мов у професійному контексті. Він передбачає аналіз та синтез усіх компонентів освітнього процесу для забезпечення цілісного та ефективного навчання.

Холістичний підхід у формуванні іншомовної професійної компетентності обґрунтовує необхідність інтеграції різних аспектів особистості студента, таких як когнітивні, афективні та психомоторні, для досягнення цілісного розуміння та

використання іноземної мови в професійному контексті (Bakai, Naniivska, Semenets, Hetman, & Pryma, 2023; Goh, & Burns, 2012; Kim, Black, & Clifton, 2024). Відповідно до цього підходу, навчання мови є більш ефективним, коли воно охоплює всі аспекти людського досвіду, включаючи емоційні, соціальні та культурні. Холістичний підхід актуалізується у праці авторів Го та Бернс (Goh, & Burns, 2012), у якій автори розглядають формування здатності послуговуватися іноземною мовою як цілісний процес, що охоплює низку послідовних етапів, реалізація яких вимагає врахування когнітивних, метакогнітивних, соціальних та афективних чинників, що є суттєвими у навчанні іншомовному мовленню.

Істотно те, що застосування компетентнісного підходу у формуванні іншомовної професійної компетентності є важливим аспектом сучасної освіти. Реалізація компетентнісного підходу обґрунтовує спрямованість на розвиток не тільки знань та навичок, але й на формування здатності ефективно використовувати їх у професійній діяльності (Панфілов, & Фурманець, 2017; Wang, 2021; Zheng, & Gao, 2019). Компетентнісний підхід передбачає інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями, що дозволяє здобувачам освіти адаптуватися до швидко змінюваних умов професійного середовища. Зважаючи на актуальність компетентнісного підходу, Панфілов та Фурманець (2017) зазначають, що здобувач освіти «повинен мати уявлення про сучасні проблеми в суспільстві, розуміти «як влаштований світ», за яким фізичним, економічним, соціальним і іншим законом він працює, розуміти існування різних соціальних ролей і вміти виступати в цих ролях» (с. 58). Автори переконані, що сучасний фахівець має володіти «комунікативними, загальнокультурними, ціннісно-смысловими, навчально-пізнавальними, інформаційними, соціально-діяльнісними» компетентностями тощо (Панфілов, & Фурманець, 2017, с. 58).

Особливої уваги дослідників вимагає питання особистісно-діяльнісного підходу у формуванні іншомовної професійної компетентності, який зосереджує увагу на розвитку індивідуальних особливостей студента та його активної участі в освітньому процесі (Биконя, 2016; Brown, 2018; Clark, 2019; Davis, 2016;

Johnson, 2019; Martin, 2020; Roberts, 2022; Smith, 2021; Taylor, 2018; Thompson, 2020; Williams, 2017). «Особистісно-діяльнісний підхід до іншомовного навчання визначив і вибір основних проблем. Такими ключовими проблемами є: взаємодія викладача та студентів як партнерське навчальне співробітництво, спрямоване на спільне зі студентами розв'язання навчальних комунікативно пізнавальних завдань; психологічна характеристика викладача та студентів різних вікових груп як суб'єктів навчальної діяльності та педагогічного спілкування; психологічні особливості самої навчальної діяльності. Особливе місце в колі цих проблем під час іншомовної підготовки відводиться об'єкту навчання мовленнєвої діяльності, оскільки відомо загальновизнане положення, що специфіка навчального предмета визначає особливості змісту, форм і програми навчання» (Прадівляний, 2016, с. 117).

Отже, як свідчить аналіз та обробка результатів попередніх досліджень, нині Українська держава активно працює над узгодженням законодавчих та освітніх стандартів з європейськими, що відображається у впровадженні нових ініціатив у різних сферах суспільного життя (уніфікація спеціальностей, стандартизація освіти, інтенсифікація міжнародної співпраці тощо), що вимагає удосконалення професійної підготовки фахівців в умовах університетської освіти. У контексті глобалізації, знання іноземних мов та здатність до міжкультурної взаємодії є одними із тих, що визначаються як ключові для успішної професійної діяльності. Глибоке розуміння мови, її культури та логіки є необхідним для налагодження ефективного міжкультурного спілкування та діалогу культур, сприяння створенню атмосфери психологічного комфорту та відкритості міжнародних ділових відносин. Національне законодавство відіграє ключову роль у розвитку освіти та впровадженні англійської мови як засобу міжнародного спілкування, що відображається у відповідних законах та нормативних актах, розроблених з урахуванням міжнародних рекомендацій та стандартів, сприяє гармонізації професійної підготовки сучасних фахівців з європейськими вимогами.

Наукові розвідки, присвячені аналізу професійної підготовки дизайнерів, вказують на необхідність комплексного підходу до формування професійних компетентностей, зокрема й іншомовної професійної компетентності, на основі використання різноманітних методик, стратегій та методологічних підходів, що продиктовано розвитком креативної індустрії, вимогами ринку праці та запитами суспільства щодо здатностей майбутніх дизайнерів реалізовувати творчі задуми й ідеї, брати активну участь у розробці творчих проєктів на міжнародному рівні. Прикметно, що іншомовна компетентність визначається як одна з основних компетентностей для професійного та особистісного розвитку, відкриває можливості для міжнародної співпраці та реалізації інноваційних проєктів.

На основі опрацьованої літератури висновуємо, що професійна підготовка дизайнерів є комплексним процесом, який охоплює формування не лише технічних навичок, але й загальних компетентностей, та передбачає розвиток творчого мислення й естетичного смаку, що дозволяє досягнути майстерності у художньому проєктуванні та застосуванні новітніх технологій, на основі використання потенціалу колегіальної взаємодії, роботи в команді, прийняття виважених рішень. На наше переконання, сучасний дизайнер середовища має бути здатний професійно й особистісно розвиватися на неперервній основі, освоювати та використовувати нові досягнення науки і техніки для реагування на новації та тренди з урахуванням етичних принципів сталого розвитку та екологічних стандартів. Огляд наукової літератури з означеної проблеми засвідчує необхідність засвоєння знань не тільки з дизайну, але й суміжних галузей (архітектура, психологія, соціологія та менеджмент), щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці.

У межах аналізованої парадигми особливого значення набуває потреба формування іншомовної професійної компетентності, яка вважається критично важливою для забезпечення успішної професійної діяльності фахівців у глобалізованому світі, де ефективне міжнародне спілкування та виконання завдань в іншомовному середовищі є нормою. Розвиток іншомовної професійної компетентності вимагає спеціалізованого підходу, який охоплює використання

професійної термінології, коректне використання мовних структур, усвідомлення соціокультурного контексту та адаптацію мовлення до конкретних комунікативних ситуацій. Тобто, розвиток іншомовної професійної компетентності є поліаспектним процесом, що охоплює інтеграцію мовних навичок, професійних знань та культурного розуміння. Це забезпечує фахівцям можливість налагодження ефективної взаємодії у міжнародному професійному середовищі та підвищує їхню цінність на ринку праці.

1.2. Аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження

З метою виконання дослідження та забезпечення його ефективності вважаємо за необхідне звернутися до аналізу поняттєво-категорійного апарату, дефініції його основних понять і категорій, що дозволить уникнення подвійного тлумачення викладених у дисертаційній роботі авторських поглядів та наукових позицій. Беручи до уваги предмет та об'єкт нашого дослідження, постає завдання щодо тлумачення таких термінів і понять як «компетентність», «професійна компетентність», «іншомовна компетентність», «іншомовна професійна компетентність», «дизайн», «дизайн середовища», «фахівець у галузі дизайну середовища – дизайнер» тощо.

Останні десятиліття ознаменовані трансформацією знаннєвої парадигми освіти в компетентнісну. Згідно з компетентнісною парадигмою, мета і завдання вищої освіти полягають у підготовці людини до функціонування у соціальному і професійному середовищі. Своєю чергою, це передбачає формування і розвиток особистості фахівця, що характеризується наявністю системи знань, сукупності умінь і навичок, їх використання на практиці, комплексу цінностей і ставлення, особистісних характеристик, що відображають готовність до функціонування у професійній сфері, розв'язання практичних завдань і виконання відповідних функцій у нестабільному, швидкозмінному професійному середовищі.

У контексті аналізу основних понять і категорій нашого дослідження передусім варто звернутися до довідкової літератури, що презентує результати науково-пошукової роботи фахівців у галузі філології, філософії, педагогіки,

дизайну, а також наукових праць, що висвітлюють результати наукових досліджень у зазначених галузях знань, і нормативних документів.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначено, що компетентність – це «поінформованість, обізнаність, авторитетність» (Бусел, 2005, с. 560). Компетентність тлумачать як «якість або стан компетентності», «якість або стан володіння достатніми знаннями, судженнями, навичками чи силою (як для певного обов'язку чи в певному відношенні)» (Merriam-Webster, 2023); «здатність робити щось добре чи ефективно», «стан дієздатності; здатність», «стан юридичної компетентності чи кваліфікації» (Collins, 2023).

У «Новому тлумачному словнику української мови» «компетентний» трактується як такий, що «має достатні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні» (Яременко, & Сліпушко, 2006, с. 874). У «словнику-довіднику з професійної педагогіки» зазначено, що «компетентність (лат. *competens, competentis* – здібний, відповідний) – освічений у визначеній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи повноваженнями виконувати або вирішувати «будь-що». До того ж підкреслимо, що коли кажуть «це не моя компетенція», як правило, мають на увазі саме друге значення; коли ж кажуть «він некомпетентний», більш того – «професійно некомпетентний», то йдеться про відсутність знань, умінь, досвіду і т. ін. Компетентність – спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» (Семенова, 2006, с. 85).

У «Словнику базових понять з курсу «Педагогіка» знаходимо таке тлумачення: «компетентність – це 1) знання, досвід у тій або іншій галузі; 2) інтегральний прояв професіоналізму, у якому об'єднуються елементи професійної та загальної культури, досвіду, стаж педагогічної діяльності та педагогічної творчості; 3) інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення,

поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії» (Антонова, 2014, с. 40).

Щодо нормативно-правової бази освітньої галузі, то у Законі України «Про освіту» зазначено, що «компетентність» слід трактувати як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Верховна Рада України, 2017). У Законі України «Про вищу освіту» йдеться про те, що «компетентність» – це «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Верховна Рада України, 2014).

Поняття «компетентність» та аналіз його змісту знайшли відображення у низці публікацій (Дерев'янка, 2020; Локшина, 2009; Максимова, 2015; Овчарук, 2010; Рудніцька, 2016; Стинська, Заяць, Яцишин, & Барила, 2020; Товканець, 2022; Фурдуй, 2017; Чирчик, 2017; Che Ibrahim, Belayutham, Mohammad, & Ismail, 2022; Mukan, Chubinska, & Zhongjun, 2023; Turtola, & Määttä, 2023; Wallo, Kock, Lundqvist, & Coetzer, 2020 тощо). Дослідники Мілорадова та Шевченко (2020) переконливо доводять, що компетентність «є невід'ємним компонентом структури особистості, в якому акумулюється її життєвий досвід, який вона здобуває передусім під час отримання фахової освіти, потім у професійній діяльності й обов'язково під час взаємодії із соціальним оточенням; це відбиття професійного досвіду особистості в рамках компетенції конкретної професійної діяльності» (с. 236). Дерев'янка (2020) наголошує, що «компетентність об'єднує в собі когнітивну і навичкову складову освіти; поняття компетентності інтерпретується відповідно до професійної складової освітнього процесу; компетентність має інтеграційну природу, оскільки вона знаходиться на стику різноманітних сфер суспільної діяльності» (с. 81). Головань (2011) пропонує

розглядати компетентність з кількох перспектив: як «інтегровану характеристику якості особистості», що відображає результат підготовки і досвіду людини, «інтегративну якість особистості», яка презентує здатність і готовність фахівця до діяльності у професійному середовищі; «як здатність», що дозволяє реалізувати наміри, задовольняти потреби індивідуального і соціального характеру; «як поєднання, набір знань, умінь, навичок», що сприяють налагодженню та організації певної діяльності, прийняттю виважених рішень; «як спроможність» виконувати певні функції; «як готовність» до діяльності; «як досвід» (с. 228-229).

Досліджуючи поняття «компетентність» та «компетенція», автори сходяться на думці, що «у психолого-педагогічній літературі сьогодні достатньо чітко розмежовані поняття «компетенція» і «компетентність». Самі по собі поняття «компетенція» і «компетентність» – системні та багатокomпонентні й широко використовуються в різних видах діяльності людини для позначення її високого професіоналізму. Такий самий зміст цим поняттям надають і в педагогіці з метою опису якості підготовки та діяльності фахівців, яка характеризується здатністю здійснювати розумові операції (аналітичні, критичні, комунікативні), наявністю практичних умінь, здорового глузду тощо. Крім того, ці поняття мають свою класифікацію та ієрархію» (Батурін, Борисов, & Борисова, 2020, с. 11).

Як бачимо з наведених прикладів, науковці послуговуються поняттям «компетентність» вкладаючи в нього різний контент. На наше переконання, наявність однозначного, чіткого визначення поняття «компетентність» важлива як у теорії, так і практиці освіти, адже, його використання у стандартах вищої освіти, освітніх програмах, силабусах навчальних дисциплін дає змогу учасникам освітнього процесу зрозуміти сутність цілей і завдань, очікуваних результатів навчання, що має безпосередній вплив як на сам освітній процес, так і на оцінювання навчальної діяльності здобувачів освіти (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, et al., 2007).

Слід погодитися з думкою Товканець (2022), що «формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників; сучасне життя вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називають ключовими; вибір ключових компетентностей має відбуватися на фундаментальному рівні з урахуванням світоглядних ідей суспільства й індивідуума та їх взаємодії; має враховуватися вплив культурного й інших контекстів; на відбір та ідентифікацію компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані із самою особистістю: вік, стать, соціальний статус та ін.; визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед фахівців та представників різних соціальних груп» (с. 281). На основі опрацювання джерельної бази дослідження у нашій дисертаційній роботі трактуватимемо компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, цінностей і ставлення, що дозволяють людині, особистості, суб'єкту діяльності послуговуватися ними у практиці взаємодії із соціальним середовищем.

Заслуговує на дослідницьку увагу позиція, відповідно до якої рекомендується розглядати «компетентнісний підхід як процес навчання, спрямований на розвиток і формування в людини загальнокультурних, загальнопрофесійних і ключових (універсальних) компетентностей. Результатом такого процесу є сформованість професійної компетентності, тобто інтегральний характер особистості, що являє собою поєднання загальнокультурної компетентності, загальнопрофесійної компетентності, ключових компетентностей і досвіду роботи» (Уманець, & Подлісовський, 2023, с. 435).

Розглядаючи категорію «професійна компетентність», варто розпочати із того, що професія – це «покликання, яке вимагає спеціальних знань і часто тривалої та інтенсивної академічної підготовки», «основне покликання, чи робота» (Merriam-Webster, 2023), «вид роботи, яка вимагає спеціальної освіти або підготовки» (Collins, 2023). В англomовних тлумачних словниках «професійний» – це той, що «стосується або характерний для професії»

(Merriam-Webster, 2023); той, що «стосується праці людини, особливо роботи, яка потребує спеціальної підготовки» (Collins, 2023).

Довідкове видання «Професійна педагогіка: словник термінів і понять» подає тлумачення професійної компетентності як «поняття, яке висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, це здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних та якісних результатів праці. Компетентна в певній сфері людина має відповідні здібності, знання, вміння та навички, що дозволяють їй ефективно діяти. Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Компетенція належить посаді, а компетентність – конкретному працівникові» (Мукан, & Дольнікова, 2023, с. 23-24).

Формування професійної компетентності сучасних фахівців, зокрема й у галузі дизайну, є предметом різноманітних наукових дискусій (Алексєєва, 2023; Бардус, & Привезенцев, 2023; Близнюк, & Дебре, 2022; Бровченко, 2023; Зябловська, 2022; Кушнір, 2023; Одробінський, & Мандра, 2023; Петрова, 2024; Піддубна, Шостачук, Максимчук, & Погосьян, 2024; Се, Маркович, & Слободна, 2023; Ступак, 2022; Тамаркіна, 2023; Тараненко, 2023; Тараненко, & Савченко, 2022; Татарнікова, 2022; Тименко, & Крикун, 2024; Холоденко, 2022; Güneş, 2021; Maksymchuk, Shvets, Shtainer, Petrova, Kravchenko, & Abramova, 2024; Tjahja, & Yee, 2022; Qizi, 2021 тощо).

Не можемо не погодитися із тезою, згідно з якою «професійна компетентність реалізується у професійній діяльності, що залишається однією з найважливіших форм взаємодії людини із соціальним середовищем. У професійній компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок; особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити

притаманну саме йому цінність, наявність вмінь та навичок самостійності у плануванні, організації, контролі власної діяльності» (Рудніцька, 2016, с. 243).

Вектор наукових пошуків Уманця та Подлісовського (2023) спрямований на те, що «професійна компетентність визначається, з одного боку, співвідношенням професійних знань і вмінь у реальній діяльності, з іншого боку, професійними установками і психологічними якостями. Можемо стверджувати, що компетентність – це сукупність психологічних якостей, тобто психічний стан, який дозволяє кваліфікованому спеціалісту застосувати відповідну сукупність знань і навичок для виконання певних професійних функцій» (с. 434). Бакум та Саприкіна (2011) аргументовано доводять, що «професійна компетентність обов’язково ґрунтується на професійній компетенції, яка для дизайнера представлена певними видами діяльності: художньо-творча, проєктна, інформаційно-комунікативна, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна, педагогічна, експертно-консультаційна, інноваційна діяльність» (с. 16). Окрім професіоналізму, Мала (2013) розглядає поняття «професійна компетентність», яку трактує як «умову якісного здійснення професійної діяльності, що виражається в стійкому ефективному характері праці, здатності в умовах нестабільності, різних труднощів об’єктивного й суб’єктивного характеру знаходити адекватне, раціональне рішення професійної проблеми, що виникає й забезпечує потребу та можливість постійного саморозвитку індивіда» (с. 103).

Логічним є умовивід, що «формування професійної компетентності майбутнього фахівця з дизайну тісно пов’язане з вивченням мистецтва, художнім розвитком, у процесі чого фахівець розвиває в собі здатність творити за законами краси. Тому саме мистецтво стає головним фактором складових частин духовної культури суспільства, не лише через потребу художньої насолоди, а й через здатність до творчого ставлення до всіх природних і суспільних явищ» (Коваленко, 2017, с. 107). Підтвердження цієї позиції знаходимо у публікації Цзю (2021). Автор наголошує, що «компетентнісна підготовка, як цілісне утворення в дизайн-освіті, включає безліч компонентів: індивідуальний аспект

(особистісні, творчі можливості студента), мотиваційний аспект (її організованість, активність і стійкість у вирішенні проблем, особистісний стимул до здійснення творчої діяльності, бажання дійти до якісного результату), когнітивно-операційний аспект (практична підготовленість до майбутньої діяльності) тощо» (Цзю, 2021, с. 22).

Досліджуючи теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності сучасного дизайнера інтер'єру, Чирчик (2017) стверджує, що «знаннєвий компонент у системі сучасної професійної дизайн-освіти системно трансформується із системи накопичення у процес розуміння й осмислення предметно-просторового середовища, що формує, в діяльнісному контексті, методологію пізнання. Компетентність випускника свідчить про наявність знань та уявлень щодо сучасних досягнень у сфері інформаційних технологій, систем і ресурсів, володіння сукупністю сучасних засобів і методів дизайн-проектування та стійкі ціннісні орієнтири, що необхідні для оптимізації проектної діяльності» (с. 70).

Аналіз дефінітивного поля досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що професійну компетентність слід трактувати як інтегративну якість сучасного фахівця, яка відображає систему знань, комплекс умінь і навичок, необхідних для їх успішного професійного використання, з урахуванням загальнолюдських і професійних цінностей та ставлення, що дозволяють самостійно й ефективно виконувати професійні функції в усталених і непередбачуваних, швидкозмінних умовах професійного середовища.

Поняття «дизайн» (англ. design) є багатозначним і може тлумачитись як «продумане цілеспрямоване планування», «розумовий проєкт або схема, в якій закладено засоби досягнення мети», «розташування елементів або деталей у виробі чи творі мистецтва», «декоративний візерунок», «творче мистецтво виконання естетичних або функціональних дизайнів» (Merriam-Webster, 2023). Це також «процес і мистецтво планування та виготовлення детальних креслень чого-небудь», «спосіб, за допомогою якого щось було сплановано та зроблено», це «рисунок, який створюють, щоб продемонструвати, як би вони хотіли, щоб

щось було побудовано або зроблено» (Collins, 2023). Аналіз запропонованих дефініцій свідчить про те, що всі вони мають спільні характеристики: творчий задум, планування та реалізація проєкту.

Зазначене вище корелюється з результатами досліджень Бусела (2005), що «дизайн» – це «художнє конструювання та оформлення речей (перев. знярядь праці, промислової продукції та інтер'єру, мистецтво дизайну» (с. 294). Далі автор пропонує ще два тлумачення, серед яких «художньо-конструкторська діяльність, спрямована на створення нових видів і типів виробів, які відповідали б вимогам суспільства (корисності, зручності в експлуатації, краси і т. ін.)» (с. 294), а також «відповідна галузь мистецтва і наукового-знання; технічна естетика» (с. 294).

У «Словнику української мови online» (2024) подано визначення дизайну як «оформлення інтер'єрів, художнє конструювання предметів, проєктування зовнішнього вигляду виробів і т. ін.» (Словник української мови online, 2024). Аналіз понятійно-термінологічного поля засвідчує, що «дизайн (англ. – проєктувати, конструювати) – проєктна художньо-технічна діяльність з розробки промислових виробів з високими споживацькими властивостями й естетичними якостями, з формування гармонійного середовища житлової, виробничої і соціально-культурної сфер» (Коптєва, 2008, с. 7).

Ще одним поняттям, яке потребує уточнення, є поняття «середовище». Середовище – це «сукупність природних умов, у яких протікає життєдіяльність якого-небудь організму», «соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення» (Webmezha, 2023). Англomовні тлумачні словники трактують середовище, як «обставини, предмети або умови, якими людина оточена», «комплекс фізичних, хімічних і біотичних факторів (таких як клімат, ґрунт і живі істоти), які діють на організм або екологічне співтовариство і зрештою визначають його форму та виживання», «сукупність соціальних і культурних умов, які впливають на життя окремої людини чи спільноти» (Merriam-Webster, 2023); «умови, пейзаж тощо навколо людини, місця чи речі», «навколишні речі, обставини, умови» (Collins, 2023).

У довідковій літературі знаходимо тлумачення категорії «дизайн середовища». Дизайн середовища – це «упорядкування великомасштабних аспектів навколишнього середовища засобами архітектури, інженерії, ландшафтної архітектури, містобудування, регіонального планування тощо, зазвичай у поєднанні; вивчення або практика цього» (Collins, 2023).

На початку ХХІ століття дизайн середовища, як галузь художньої творчості, розглядається з перспективи комплексного поєднання краси, естетики, технічних і технологічних новацій, а його основне завдання полягає у створенні й організації середовища, що відображає надбання цивілізаційної духовної і матеріальної культури. Дизайн середовища – це професійна сфера, що охоплює проєктну і художню діяльність фахівців з метою створення простору: закритого, напіввідкритого, відкритого.

На наше переконання, дизайн середовища – це процес врахування навколишніх параметрів середовища під час розробки планів, програм, політики, будівель або продуктів. «Його основне завдання полягає у створенні простору, який би покращував природне, соціальне, культурне та фізичне середовище окремих територій» (Caves, 2004, р. 225). Дизайн середовища стосується фізичного оточення, яке забезпечує умови для людської діяльності, в масштабі від будівель і парків, зелених насаджень до районів, місцевої громади, а також допоміжної інфраструктури, такої як дороги та швидкісні магістралі.

Оскільки наше дисертаційне дослідження пов'язане із аналізом професійної підготовки дизайнерів та формуванням їхньої іншомовної професійної компетентності, вважаємо за доцільне проаналізувати поняття «дизайнер». Опрацювання довідкових джерел дає такі результати пошуку: дизайнер – це «людина, яка розробляє та виконує проєкти для творів мистецтва, одягу, машин тощо», «особа, яка проєктує; зокрема, виготовляє оригінальні ескізи», «особа, яка розробляє або виконує проєкти, створює форми, структури та візерунки для творів мистецтва чи машин» (Collins, 2023); «той, хто створює та часто виконує плани щодо проєкту», «той, хто створює та виготовляє новий

стиль або дизайн продукту», «призначений для відображення останніх новинок витонченого смаку чи моди» (Merriam-Webster, 2023).

Констатуємо, що професійний функціонал дизайнерів середовища надзвичайно різноманітний. «Проектуючи предметно-просторове середовище, сучасні дизайнери все частіше зосереджують свій «погляд» на мистецькому осмисленні проблем дизайну, ієрархії цього поняття в соціальному, культурному та економічному аспектах» (Чирчик, 2017, с. 51). Йдеться про створення та удосконалення житлових і виробничих інтер'єрів, громадських територій та природного середовища, а професійна діяльність дизайнерів середовища може передбачати розробку проєктів інтер'єрів приміщень, ландшафтних композицій тощо. Тобто, дизайн нового продукту може варіюватися від продуманого розташування існуючих компонентів середовища у новій конфігурації й аж до створення абсолютно нового артефакту, призначення якого полягає у сприянні досягненню визначеної мети. Прикладом першого – є розташування меблів та кухонної техніки для ергономічного облаштування кухні. Друге – передбачає розробку системи, завданням якої є виявлення та видалення бур'янів з газону під час стрижки трави. В обох випадках замовник очікує, що дизайнер враховуватиме його потреби, більше того – передбачить той функціонал, про який він навіть не задумувався раніше, що спростить використання пристрою та принесе задоволення. Очевидно, що користувач чи замовник апріорі впевнений в тому, що дизайнер обізнаний із правилами техніки безпеки, законодавчими вимогами та врахував їх під час розробки продукту, взявши до уваги принципи ефективності, результативності, співвідношення «ціна-якість» тощо. Тобто, «результатом дизайнерської діяльності є виникнення дизайну як соціального феномена, що являє собою вид діяльності щодо проєктування предметного світу, розробка зразків раціональної побудови предметного середовища, що відповідає складному функціонуванню сучасного суспільства» (Рижова, 2008, с. 160). Іншими словами, «дизайнерська діяльність – це творчість, яка охоплює такі етапи: 1) розробка технічного завдання, в контексті якого виявляються вихідні дані; 2) розробка технічної пропозиції, в контексті якої дається аналіз –

інформаційний, функціональний, соціологічний, естетичний, ергономічний, соціально-економічний; 3) розробка ескізного проєкту – уточнюються художньо-конструкторські, ергономічні, кольорово-фактурні та інші рішення; 4) розробка технічного проєкту – фіксуються кінцеві результати розробки» (Бабчук, 2021, с. 47-48).

Зважаючи на специфіку діяльності сучасного дизайнера середовища, видається логічним твердження про те, що розвиток його професіоналізму є довготривалим процесом, що триває упродовж всієї професійної діяльності, а професійна підготовка – це своєрідна система, основне завдання якої полягає у тому, щоб ознайомити здобувачів освіти з сутністю професії та напрямками її подальшого розвитку. Відтак професійну компетентність дизайнера середовища слід розглядати як інтегративну якість, яка відображає систему знань, комплекс умінь і навичок, необхідних для їх успішного професійного використання з урахуванням загальнолюдських та професійних цінностей і ставлення, що дозволяють самостійно й продуктивно проєктувати предметно-просторове середовище з урахуванням конструкторської, функціональної, технологічної, художньої, естетичної, економічної доцільності й ефективності, запитів та інтересів споживачів в усталених і швидкозмінних умовах професійного середовища.

У нашому дослідженні варто розглянути іншомовну та іншомовну професійну компетентність сучасного фахівця з дизайну середовища як складової його професійної компетентності. Відповідно до Рекомендацій Європейської комісії, визначено ключові компетентності для навчання впродовж життя: «грамотність; мультилінгвальна компетентність; математична, наукова, технологічна, інжинірингова компетентність; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентність і здатність освоювати нові компетентності; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; культурна обізнаність та самовираження» (European Commission, 2018). Наш науковий інтерес складає мультилінгвальна компетентність, яка передбачає

«здатність правильно та ефективно використовувати різні мови для спілкування» (European Commission, 2018, p. 8).

Декларуємо положення про те, що мультилінгвальна компетентність презентує здатність людини «розуміти, виражати та інтерпретувати поняття, ідеї, почуття, факти та думки як в усній, так і в письмовій формі (аудіювання, говоріння, читання та письмо) у відповідному діапазоні суспільних і культурних контекстів згідно з власними бажаннями і потребами» (European Commission, 2018, p. 8). У цьому контексті наголошуємо на формуванні словникового запасу, розумінні граматики різних мов та її функціонального призначення з метою побудови конструктивної вербальної взаємодії. Далі в документі зазначається, що «основні навички цієї компетентності охоплюють здатність розуміти усне повідомлення, починати, підтримувати та завершувати розмову, а також читати, розуміти і складати тексти з різними рівнями володіння різноманітними мовами відповідно до потреб людини. Люди повинні мати можливість належним чином використовувати інструменти та вивчати мови формально, неформально та інформально упродовж життя» (European Commission, 2018, p. 8).

Не менш важливе значення відводиться такому компоненту компетентності як цінності і ставлення: «позитивне ставлення передбачає оцінку культурного розмаїття, інтерес і цікавість до різних мов і міжкультурного спілкування. Вона також передбачає повагу до індивідуального мовного профілю кожної людини, включаючи як повагу до рідної мови осіб, які належать до меншин та/або мають мігрантське походження, так і повагу до офіційної(их) мови(мов) країни як спільної основи для взаємодії» (European Commission, 2018, p. 8).

Пріоритетність формування іншомовної компетентності (як складової професійної компетентності) сучасного фахівця відображена у наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Азарова, Голубенко, & Іваницька, 2023; Білан, Горбатюк, Загородній, & Замора, 2023; Ковбатюк, & Шевчук, 2024; Когут, 2022; Коновалова, 2023; Кушнір, & Сторожук, 2024; Мудрик, 2024; Муқан, Горохівська, Ієвлєв, Чубінська, & Кобрин, 2023; Нісевич, 2023; Середа, 2024;

Чорна, 2021; Чорноус, 2023; Швецова, 2021; Шестопалова, & Шестопалов, 2024; Юхно, 2022; Csapó, & Nikolov, 2009; Courtney, 2017; Jaekel, Schurig, van Ackern, & Ritter, 2022; Vyn, Wesely, & Neubauer, 2019 тощо). Ми солідаризуємося з науковою позицією Дячук (2021), що «в умовах євроінтеграції особливої важливості набуває модернізація усіх сфер зовнішньої та внутрішньої політики України. Наша країна продовжує здійснювати реформування та вдосконалення усіх напрямків суспільного життя. Вагоме значення в цьому сенсі має освіта, адже саме з неї починається формування різнобічно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку й самовдосконалення, креативного та неординарного вирішування важливих питань, що визначають її подальшу життєву траєкторію» (с. 16).

Відштовхуючись від цих трактувань, ми вважаємо знання іноземних мов однією із ключових компетентностей, оскільки її значення детермінується глобальними тенденціями в освітньому секторі. Сучасний освітній простір надає пріоритет розвитку академічної мобільності студентів та викладачів, що підкреслює потребу володіння кількома мовами для ефективної комунікації та співпраці на міжнародному рівні. Здатність спілкуватися різними мовами відкриває нові можливості для обміну знаннями та культурними цінностями, сприяє інтеграції в глобальне академічне співтовариство та зміцненню міжкультурного розуміння. Можна з упевненістю стверджувати, що володіння іноземними мовами стає не просто конкурентною перевагою, а професійним імперативом для тих, хто прагне досягти успіху в побудові кар'єри на міжнародному ринку праці. Таким чином, іншомовна компетентність є важливим інструментом для реалізації особистісного та професійного потенціалу в сучасному світі.

Науковий інтерес складає той факт, що іншомовна компетентність характеризується власною структурованістю та рівневістю. Тобто, іншомовна компетентність охоплює компетентність у читанні, письмі, аудіюванні та комунікації, що відображає її структурованість. З іншого боку, іншомовна компетентність може бути розглянута як комплексна структура, що складається

з таких взаємопов'язаних компонентів, як лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний тощо (Glaesser, 2018).

Разом із тим, важливим аспектом є визначення рівнів володіння іншомовною компетентністю, що знайшло своє відображення, зокрема, у документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання» (Council of Europe, 2001), де передбачено шість рівнів володіння мовою: від початкового (A1) до найвищого (C2). Зокрема, у цьому документі зазначено, що «таксономічна природа запропонованої структури означає спробу впоратися з великою складністю людської мови, шляхом розбиття мовної компетентності на окремі компоненти» (Council of Europe, 2001, р. 1). Для нашого дослідження результати аналізу цього документу є цінними ще й тим, що трактуючи основні поняття і категорії, які в ньому використовуються, автори визначають іншомовну компетентність крізь призму загального поняття «компетентність»: «сукупність знань, умінь і якостей, що дозволяють людині виконувати певні дії» (Council of Europe, 2001, р. 9), загальних компетентностей – «компетентності, що дозволяють виконувати дії різного роду» (Council of Europe, 2001, р. 9), та висновують, що її слід розуміти як «компетентність, що надає можливість людині використовувати специфічні лінгвістичні засоби для виконання певних дій» (Council of Europe, 2001, р. 9).

Варто також підкреслити, що наявність та ефективне використання іншомовної компетентності сприяє розширенню доступу до інформації та нових знань. Адже епоха інтенсивного розвитку інформаційних технологій відкрила нові можливості для глобальної комунікації та взаємного обміну інформацією, розширивши сферу спілкування та прискоривши темпи розвитку економічних відносин, культури й освіти. Суспільство адаптується до глобальних потреб і викликів, активно впроваджуючи інноваційні технології для дозвілля, комунікації, самовдосконалення, набуття нових знань та розвитку професійних навичок, що сприяє розширенню особистісного та професійного світогляду. Однак останніми роками ми не тільки використовували переваги глобалізації, але також зіштовхнулися з непередбаченими проблемами, включаючи пандемії,

карантини, економічні кризи, війни, тероризм та міграцію робочої сили. Такі виклики обґрунтовують потребу у формуванні готовності до адаптації до цих змін, швидкого реагування на сучасні виклики та вирішення проблем.

Нині заклади вищої освіти України не лише докладають зусиль для забезпечення якісної професійної підготовки фахівців за різними спеціальностями, але й дозволяють здобувачам освіти всебічно розвивати власні здібності, формувати власну освітню траєкторію та визначати свій кар'єрний шлях. Не можна не зважати на те, що науково-освітня активність концентрується не на формальних змінах в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, а на підвищенні ролі вищої освіти в розвитку природничих наук, інженерії і високих технологій. Найважливішими завданнями вищої школи були й залишаються ті, що спрямовані на розвиток всебічно розвинутої особистості, яка вміє мислити, прагне до освоєння нових знань та володіє відповідними вміннями.

Серед значних переваг сучасної вищої освіти є інтернаціоналізація академічного процесу, яка сприяє міжнародній академічній мобільності, поглибленню міжкультурної комунікації та розширенню міжнародної співпраці, обміну в академічних спільнотах у різних країнах світу. Ми усвідомлюємо той факт, що процес інтернаціоналізації вищої освіти може розширюватися і прискорюватися лише разом із розвитком програм академічної мобільності, які реалізуються у закладах вищої освіти. Підтвердження цієї тези знаходимо у праці Запольської (2023): «не менш важливим є доступ до наукових ресурсів, переважна більшість яких доступна англійською мовою. Володіння іноземною мовою дає можливість студентам отримувати актуальні знання з первинних джерел, сприяючи їхньому академічному зростанню та дослідницькій роботі. Окрім цього, ефективне міжкультурне спілкування, що виникає завдяки іншомовній компетентності, сприяє міжнародному обміну та взаєморозумінню в наукових колах» (с. 40).

Як справедливо зауважує Юхно (2022), «іншомовна компетентність студентів полягає у такому володінні іноземною мовою, яке дозволяє

використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації особистих ділових контактів та подальшої професійної самоосвіти, затребуваних в умовах інтеграції міжнародного освітнього простору» (с. 116). Далі авторка пропонує розглядати іншомовну компетентність крізь призму її структурних компонентів, до яких відносить «лінгвістичний, дискурсивний, розмовний, прагматичний, інформаційно-технологічний, стратегічний, соціокультурний, особистісно-креативний» тощо (Юхно, 2022, с. 124).

Артикулюємо погляд, що здатність спілкуватися іноземними мовами є ключовою для ефективної професійної діяльності у всіх сферах, тому вона повинна бути обов'язковою характеристикою для фахівців будь-якого профілю. Спілкування іноземними мовами сприяє забезпеченню ефективного взаєморозуміння, прийняття рішень та співпраці. Ефективне оволодіння європейськими мовами є невід'ємною умовою для успішної інтеграції України в європейське співтовариство, адаптації передових міжнародних практик та впровадження стандартів європейської освіти.

Отже, у нашому розумінні, іншомовна компетентність – це здатність людини послуговуватися знаннями про мову та використовувати її з метою вираження власних думок, тлумачення концепцій, почуттів, фактів, ідей, що є предметом обговорення з іншими особами у різноманітних культурних і соціальних контекстах, а їхня специфіка визначається соціально-лінгвістичними, прагматичними, граматичними характеристиками.

Результати аналізу джерельної бази дослідження підтверджують пріоритетність застосування компетентнісного підходу в освітній галузі на початку XXI століття. «Компетентнісний підхід змінив вектор освіти з опанування студентами певною інформацією у процесі вивчення іноземної мови на розвиток здатності ефективно спілкуватись в ситуаціях іншомовної професійної комунікації з метою досягнення особистісно та професійно значущих цілей» (Баб'юк, 2019, с. 38). Нині спостерігаємо зростаючу роль володіння іноземною мовою, зокрема й у професійному середовищі, що відображено у різноманітних документах європейського (Council of Europe,

2007; European Commission, 2012; The Council of European Union, 2019) та національного (Верховна Рада України, 2014, 2017, 2024) рівнів.

Проблема формування іншомовної професійної компетентності сучасних фахівців в умовах університетської освіти є предметом наукових студій вітчизняних та зарубіжних дослідників (Баб'юк, 2019; Бондар, 2019; Волошина, 2024; Добровольська, 2021; Запольська, 2023; Фідяєва, 2024; Єфімова, Жицька, Бецько, Браєвська, & Журавель, 2024; Ситник, 2021; Ткачова, & Зеленська, 2015; Тур, 2019; Шмуля, 2020; Abbas, Rana, Bashir, & Bhatti, 2021; Ellington, Surface, Blume, & Wilson, 2015; Hulstijn, 2011; Ramirez, & Spandel, 1980 тощо). Зазначається, що іншомовна професійна підготовка майбутнього фахівця має бути актуальною та спрямованою на диверсифікацію професійних можливостей, відкриття перспектив міжнародного партнерства та забезпечення гнучкості в академічному світі для дослідників, викладачів і студентів. Компетентність спеціаліста виявляється через його прагнення та здібності до реалізації свого потенціалу в професійній та соціальній діяльності, відповідальність за результати та постійне покращення своїх навичок. В умовах глобалізації, фундаментальними для іншомовної освіти є культурний діалог, принципи міжкультурної толерантності, гуманістичні цінності та розвиток комунікативних навичок у різних мовах. На основі опрацювання джерельної бази Тур (2019) висновує, що компетентнісний підхід «полягає у формуванні й розвитку в студентів професійних компетентностей. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, що розглядається не як сума засвоєної інформації, а як уміння діяти в різних, у тому числі в проблемних і нестандартних ситуаціях» (с. 38).

Добровольська (2021) переконана, що під час освоєння навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» майбутні фахівці мають можливість формувати власну іншомовну професійну компетентність: «у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» студенти повинні оволодіти вміннями, які забезпечать їм здатність ефективного професійного та повсякденного спілкування шляхом: знаходження необхідної

інформації в автентичних матеріалах; аналізу іншомовного матеріалу з подальшим його застосуванням; підготовки та представлення професійних презентацій; обговорення важливих питань» (с. 75). Баб'юк (2019) схиляється до думки, що іншомовну професійну компетентність слід розглядати як комплексне поєднання «предметної та іншомовної компетентності, остання з яких, своєю чергою, охоплює лінгво-соціокультурну (соціальна, соціолінгвістична, соціокультурна), власне – іншомовну компетентність (знання (декларативні, процедурні), мовні компетентності (лексична, граматична, фонетична), мовленнєві вміння), мовленнєву компетентність (аудіювання, читання, письмо, мовлення)» (с. 41).

Дослідник Шмуля (2020) керується переконаннями, що «іншомовна професійна компетентність – це сукупність лексичних знань (загальновживаної іноземної термінології та професіоналізмів – слів і мовленнєвих зворотів, характерних для мови фахівців певної галузі), граматичних (необхідних для правильної побудови речень тощо), соціокультурних (особливості світосприйняття, традиції, звичаї, моральні та естетичні цінності різних народів) і власне конкретно професійних знань, умінь і навичок, необхідних для іншомовного спілкування у різних ситуаціях і сферах, які пов'язані з безпосереднім виконанням виробничих завдань та функціональних обов'язків» (с. 133).

Досліджуючи проблему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх педагогів, Бондар (2019) переконує, що його ефективність «... досягається за умови: розгляду «професійної іншомовної компетентності» фахівця як сукупності науково-теоретичних знань, практичних умінь, навичок, мотивації, що забезпечують результативність здійснення іншомовної професійної діяльності; реалізації адаптивної моделі мовної підготовки з метою формування заданої компетентності; створення таких педагогічних умов: поетапне навчання іноземної мови, методичне забезпечення і системний моніторинг формування професійної іншомовної компетентності;

інтенсифікація процесу мовної підготовки за допомогою контекстно-орієнтованої проєктної діяльності фахівців» (с. 60).

Відтак іншомовна компетентність, на наш погляд, не просто доповнює фахову підготовку, а визначає траєкторію успіху майбутнього дизайнера на міжнародній арені. Підсумовуючи опрацьовані джерела висновуємо, що іншомовна професійна компетентність дизайнера середовища – це інтегративне утворення, що охоплює здатність фахівця успішно організовувати власну іншомовну професійну діяльність у різних форматах, використовуючи потенціал іноземної мови (соціально-лінгвістичні, прагматичні, граматичні характеристики) з метою ефективного виконання комунікативних і професійних завдань, що передбачають вираження власних думок, тлумачення концепцій, почуттів, фактів, ідей у різноманітних культурних, соціальних, професійних контекстах.

Розглянувши проблему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у науково-теоретичному дискурсі, уточнивши та конкретизувавши основні поняття та категорії дослідження, вважаємо за доцільне звернутися до аналізу досвіду вітчизняних університетів на предмет визначення його переваг та недоліків.

1.3. Аналіз досвіду вітчизняних університетів щодо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

Система вищої освіти України функціонує у відповідному нормативно-правовому полі, відтак освітня діяльність закладів вищої освіти ґрунтується, передусім, на Законі України «Про освіту» (Верховна Рада, 2017) та Законі України «Про вищу освіту» (Верховна Рада, 2014). Професійна підготовка майбутніх дизайнерів середовища реалізується відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (МОН України, 2018). Ця спеціальність належить до галузі знань 02 Культура і мистецтво. Як і в більшості стандартів вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, серед загальних компетентностей,

професійна підготовка майбутніх дизайнерів середовища передбачає формування «здатності спілкуватися іноземною мовою» (МОН України, 2018, с. 6).

Опис предметної області у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн (МОН України, 2018) визначає, що вивчення та діяльність фахівців сфокусовані на «об'єкти та процеси дизайну в промисловій, побутовій, суспільній, соціокультурній сферах життєдіяльності людини» (с. 5). Зазначена дефініція підкреслює поліфункціональний характер галузі та детермінує диференціацію професійної підготовки за конкретними спеціалізаціями. Аналіз освітньо-професійних програм закладів вищої освіти України засвідчує, що підготовка бакалаврів дизайну здійснюється переважно за такими спеціалізаціями як графічний дизайн, промисловий дизайн, дизайн одягу та дизайн середовища. Водночас стрімка цифровізація творчих індустрій зумовила появу нових освітніх траєкторій, як от мультимедійний дизайн (Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Київський національний університет технологій і дизайну), ІТ-дизайн (Національний авіаційний університет), веб-дизайн (Міжрегіональна академія управління персоналом), архітектурний дизайн (Національний університет «Одеська політехніка»), що пов'язано з розширенням меж професійної діяльності дизайнера. Серед зазначених спеціалізацій дизайн середовища вирізняється комплексним характером, оскільки поєднує елементи дизайну інтер'єру, ландшафтного дизайну та архітектурного дизайну. Підсумовуючи, зазначимо, що саме ця багатовекторність фахової діяльності дизайнера середовища обґрунтовує необхідність формування цілісної іншомовної професійної компетентності, яка б охоплювала термінологічний пласт як художньо-естетичного, так і техніко-технологічного спрямування.

З метою виконання завдань дослідження проаналізовано досвід сучасних закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку фахівців за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн), зокрема за освітньою програмою «Дизайн середовища». Результати вивчення інформації, поданої на сайті

Вступ.Освіта.UA (2024), свідчать, що освітньо-професійна програма «Дизайн середовища» пропонується вступникам у 15 закладах вищої освіти державної та приватної форм власності. Використавши інформацію з сайту ЄвроОсвіта (2024), зроблено висновки про те, що більшість із цих закладів вищої освіти посідають високі позиції у Рейтингу університетів «ТОП-200 Україна 2023» (ЄвроОсвіта, 2024) (див. Додаток А).

Результати аналізу освітньо-професійних програм дають змогу виснувати про наявність можливостей для вивчення іноземної мови та формування «здатності спілкуватися іноземною мовою», відповідно до Стандарту вищої освіти (МОН України, 2018, с. 6) (див. Табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища»

Заклад вищої освіти	Навчальна дисципліна
Національний університет «Львівська політехніка»	Іноземна мова за професійним спрямуванням
Київський національний університет технологій та дизайну	Іноземна мова
Національний університет «Чернігівська політехніка»	Англійська мова професійного спрямування
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	Іноземна мова
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	Іноземна мова
Черкаський державний технологічний університет	Іноземна мова за професійним спрямуванням
Київський національний університет культури і мистецтв	Іноземна мова
Херсонський національний технічний університет	Іноземна мова
Львівський національний університет природокористування (нині – Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій С. З. Гжицького)	Іноземна мова
Харківська державна академія дизайну і мистецтв	Іноземна мова
Львівська національна академія мистецтв	Іноземна мова
Закарпатська академія мистецтв	Іноземна мова за професійним спрямуванням
Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури	Іноземна мова за професійним спрямуванням
Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)

Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука	Іноземна мова

Таблиця створена авторкою на основі опрацювання джерельної бази дослідження

Опрацювання робочих програм та силабусів вітчизняних університетів, що становлять предмет нашого дослідження, свідчить, що усі навчальні дисципліни спрямовані не лише на оволодіння іноземною мовою для повсякденного спілкування, а й на її застосування у професійному контексті.

Наприклад, у силабусі навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням, частина 1 і 2» зазначено, що очікувані результати навчання сформульовано наступним чином: «вільно спілкуватися державною та іноземними мовами на професійному рівні, необхідному для ведення професійної дискусії, підготовки аналітичних та дослідницьких документів» (Національний університет «Львівська політехніка», 2023a, 2023b). Робоча програма навчальної дисципліни передбачає опанування таких тем, як «Спілкування в академічному і професійному середовищі», «Презентація інформації», «Працевлаштування» (Національний університет «Львівська політехніка», 2023a, 2023b), що, безперечно, засвідчує послідовні та цілеспрямовані зусилля освітян інтегрувати професійний контекст у зміст навчання.

У силабусі навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» серед результатів навчання визначено вміння «доносити до різних фахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення та власний досвід англійською мовою» (Київський національний університет технологій та дизайну, 2023, с. 1). Ця програма охоплює вивчення таких тем як: «тема 11 «Робота, підробіток, місця роботи», тема 12 «Кар'єра, особистісні якості», тема 14 «Культура. Творча діяльність» (Київський національний університет технологій та дизайну, 2023, с. 2), які певною мірою націлені на розвиток комунікативної компетентності студентів у професійному середовищі.

У Національному університеті «Чернігівська політехніка» метою навчальної дисципліни «Англійська мова професійного спрямування» є

«формування у здобувачів вищої освіти загальних комунікативних мовленнєвих компетентностей на рівні, достатньому для здійснення ефективної іншомовної комунікації в академічному та професійному середовищі» (Національний університет «Чернігівська політехніка», 2024, с. 8).

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, здобувачі освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища» освоюють теми «Будинок, в якому я живу», «Вибір професії» в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2023а).

В анотації до навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» у Херсонському національному технічному університеті зазначено, що цей предмет «передбачає навчання практичному володінню мовними засобами для ефективної роботи у галузі дизайну; володіння розмовно-побутовою та діловою мовою спеціальності для активного застосування як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності; а також формування таких компетентностей як: здатність до навчання упродовж життя; здатність до сприйняття, опрацювання та управління інформацією; здатність до аналітичного, критичного та системного мислення; здатність лаконічно й аргументовано формулювати думку; здатність до подальшого самовдосконалення знань з іноземної мови; здатність застосовувати набуті знання й уміння у професійній та особистісній сферах» (Херсонський національний технічний університет, 2023а, с. 3). Прикметно, що програма курсу передбачає вивчення таких тем, як «Поняття форми, ліній, світла та кольору», «Графічне, прикладне та образотворче мистецтво», «Інтерактивний дизайн. Веб дизайн. Рекламний дизайн. Дизайн середовища», «Рисунок. Композиція. Основні складові», «Автоматизоване проектування. Основні етапи» (Херсонський національний технічний університет, 2023а, с. 4).

Аналіз досвіду Харківської державної академії дизайну і мистецтв (2024) свідчить, що навчальна дисципліна «Іноземна мова (англійська)» спрямована на «формування необхідного рівня англомовної комунікативної компетентності та

мовленнєвих навичок в соціокультурній та професійній сферах діяльності, удосконалення вміння користуватися широким тематичним словником функціональної лексики в обсязі тематики. Здобувач освіти повинен оволодіти загальною компетентністю, а саме здатністю спілкуватися іноземною мовою в межах потреби професійної діяльності; використання іноземної мови для здобуття і розповсюдження фахової інформації» (Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2024, с. 2).

Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» презентує інформацію, відповідно до якої висновуємо, що майбутні дизайнери, які навчаються у Львівській національній академії мистецтв, у результаті освоєння цього предмету зможуть: «опанувати фаховий лексичний запас; знати граматичні конструкції та структури функціонального вжитку, необхідні для адекватного висловлення думки в межах побутової та фахової тематики; грамотно висловлювати власну думку в межах передбаченої програмою тематики; сприймати на слух інформацію середньої складності і передавати зміст почутого; читати тексти середнього рівня складності і передавати зміст прочитаного; коректно передавати у письмовій та усній формах почуту і прочитану інформацію, а також власні висловлювання» (Львівська національна академія мистецтв, 2023b, с. 2). Серед тем, які пропонуються для вивчення, «Візуальне мистецтво», «Ринок праці», «Найкраща робота в світі» тощо (Львівська національна академія мистецтв, 2023b).

Виконаний аналіз дає змогу виокремити особливості підготовки майбутніх фахівців за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища», зокрема й формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Передусім, слід звернути увагу на те, що підготовка фахівців за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 02 Культура і мистецтво (В Культура, мистецтво та гуманітарні науки) здійснюється як у багатогалузевих, так і галузевих закладах вищої освіти. Сучасні університети та академії пропонують для вивчення дві навчальні дисципліни: «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним

спрямуванням». Водночас навчальна дисципліна «Іноземна мова» викладається з урахуванням специфіки професійного середовища та спрямована на вивчення окремих елементів, щоб дозволити майбутнім дизайнерам середовища послуговуватись англійською мовою не тільки у повсякденному житті, але й у професійній сфері.

Опрацювання робочих програм навчальних дисциплін та їхніх силабусів дозволяє стверджувати, що в освітньому процесі використовується автентична навчальна література, яка передбачає формування іншомовної компетентності майбутніх дизайнерів середовища з частковим урахуванням специфіки їхньої спеціальності. Також розробки викладачів, додаткова спеціалізована література, інформація з електронних ресурсів вільного доступу в мережі Інтернет дозволяють частково реалізувати компенсаторну функцію та почасти наповнити академічне середовище можливостями для формування іншомовної професійної компетентності (див. Додаток Б).

З метою верифікації попередніх висновків, з'ясування особливостей вивчення іноземної мови та об'єктивного відображення реального стану проблеми формування іншомовної професійної компетентності у 2022-2023 н.р. організовано опитування здобувачів освіти низки закладів вищої освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища». Вибір закладів вищої освіти не є випадковим, а обґрунтовується, крім іншого, врахуванням навчальних дисциплін, основне завдання яких полягає у формуванні іншомовної професійної компетентності: «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Опитування вважається одним із цінних джерел отримання інформації, опрацювання якої та отримані результати сприяють формуванню цілісної картини щодо стану проблеми та прогнозування можливих шляхів її вирішення (Bryman, 2007; Cerri, Davis, Veríssimo, & Glikman, 2021; Creswell, 2007; Einola, & Alvesson, 2021; Levitt, 2021; Marshall, & Rossman, 2006; Maxwell, 2005; Oliver, 2021; Staller, 2022; van Knippenberg, 2023; White, 2013).

У дослідженнях, що проводяться у соціогуманітарній сфері, використовують опитування упродовж усього дослідницького процесу (de Souza, de Souza, & Costa, 2016). Варто зауважити, що для проведення опитування, використовуючи Google-форму, ми створили анкету, що складалася із 10 питань, та розіслали її потенційним учасникам електронною поштою (див. Додаток В). Під час проведення опитування ми дотримувалися принципу анонімності, про що завчасно поінформували його учасників та в такий спосіб заохотили їх до надання відвертих відповідей.

До участі в опитуванні запрошено здобувачів освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища». Загалом в опитуванні взяли участь 226 учасників, зокрема: 35 студентів Київського національного університету технологій та дизайну; 40 здобувачів, що навчаються 1ій академії мистецтв; 15 – у Львівському національному університеті природокористування (нині – Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій С. З. Гжицького); 90 – у Національному університеті «Львівська політехніка»; 12 – у Національному університеті «Чернігівська політехніка»; 19 – у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка; 15 – у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди (див. Рис. 1.2).

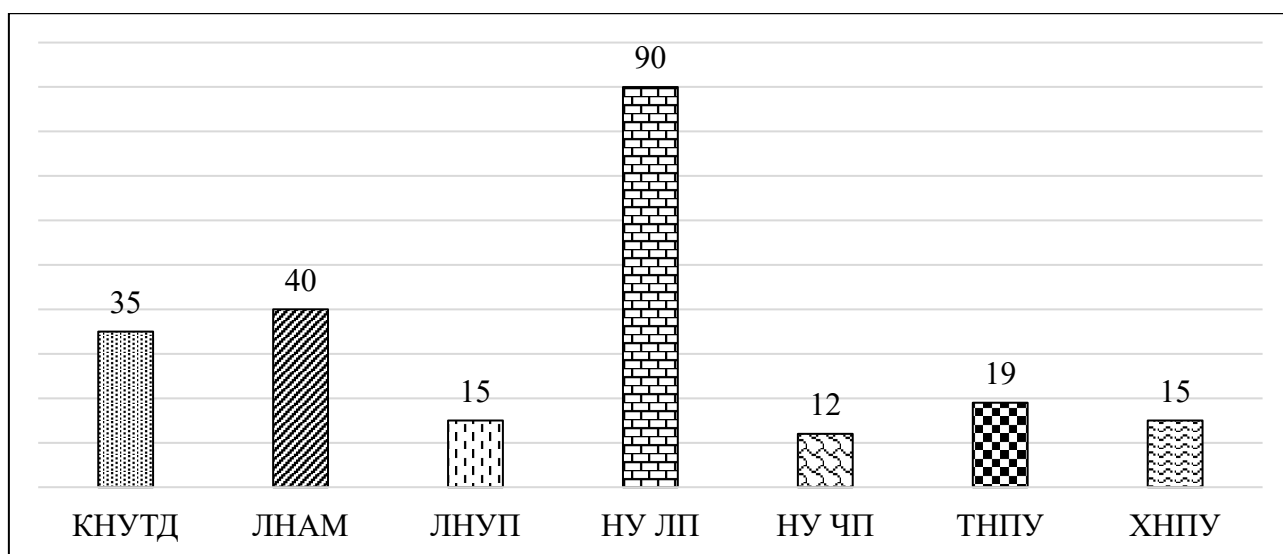


Рис. 1.2. Розподіл респондентів за категорією «Заклад вищої освіти»
(створено авторкою)

В опитуванні брали участь здобувачі освіти різних років навчання. Як бачимо з даних, представлених на Рис. 1.3, найбільшу частку респондентів, що погодилися до участі в опитуванні, складають здобувачі 1-го року навчання – 111 осіб (49,12%). В опитуванні також взяли участь 65 студентів (28,76%) 2-го року навчання; 3-го року навчання – 28 майбутніх дизайнерів середовища (12,39%); 4-го року навчання – 22 опитаних (9,74%) (див. Рис. 1.3).

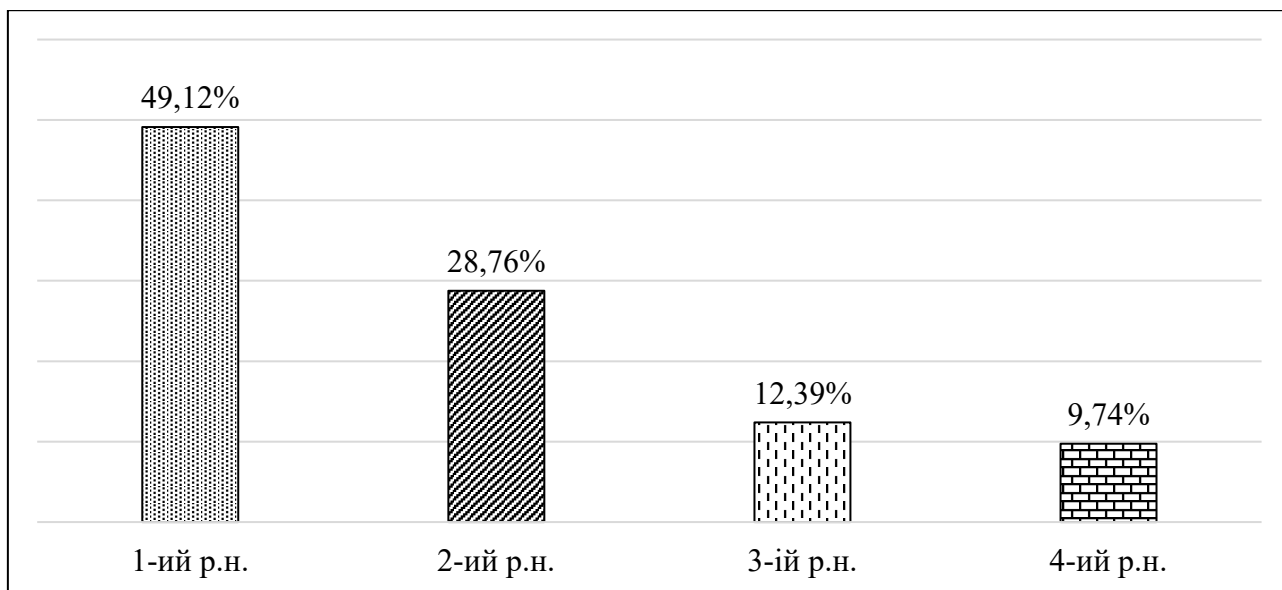


Рис. 1.3. Розподіл респондентів за категорією «Рік навчання»
(створено авторкою)

Під час опитування здобувачі освіти засвідчили, що їхні освітньо-професійні програми передбачають формування іншомовної професійної компетентності, що реалізується за допомогою освоєння навчальної дисципліни «Іноземна мова» – 144 респонденти (63,72%) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» – 82 опитані (36,28%), що відображено на Рис. 1.4.

Відповіді, отримані на наступне запитання, дають нам змогу констатувати, що здобувачі освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти розуміють цінність іншомовної професійної компетентності та розглядають її як невід’ємну складову професійної компетентності сучасного дизайнера середовища.

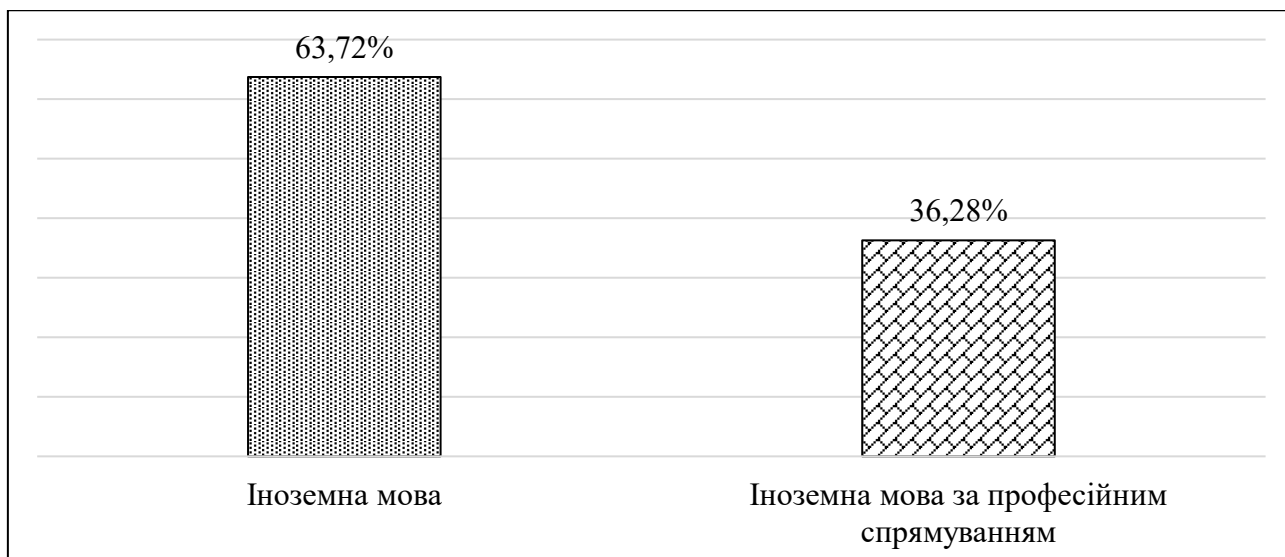


Рис. 1.4. Розподіл респондентів за категорією
«Навчальна дисципліна, що формує іншомовну професійну компетентність»
(створено авторкою)

Про це свідчать дані, представлені на Рис. 1.5, які відображають отримані відповіді: відповідь «повністю погоджуюсь» надали 92 студенти (40,71%), відповідь «погоджуюсь» – 98 опитаних (43,36%), «частково погоджуюсь» – 29 респондентів (12,83%), «не погоджуюсь» – 5 майбутніх дизайнерів середовища (2,21%), «повністю не погоджуюсь» – 0 осіб (0,00%), «важко відповісти» – 2 (0,89%).

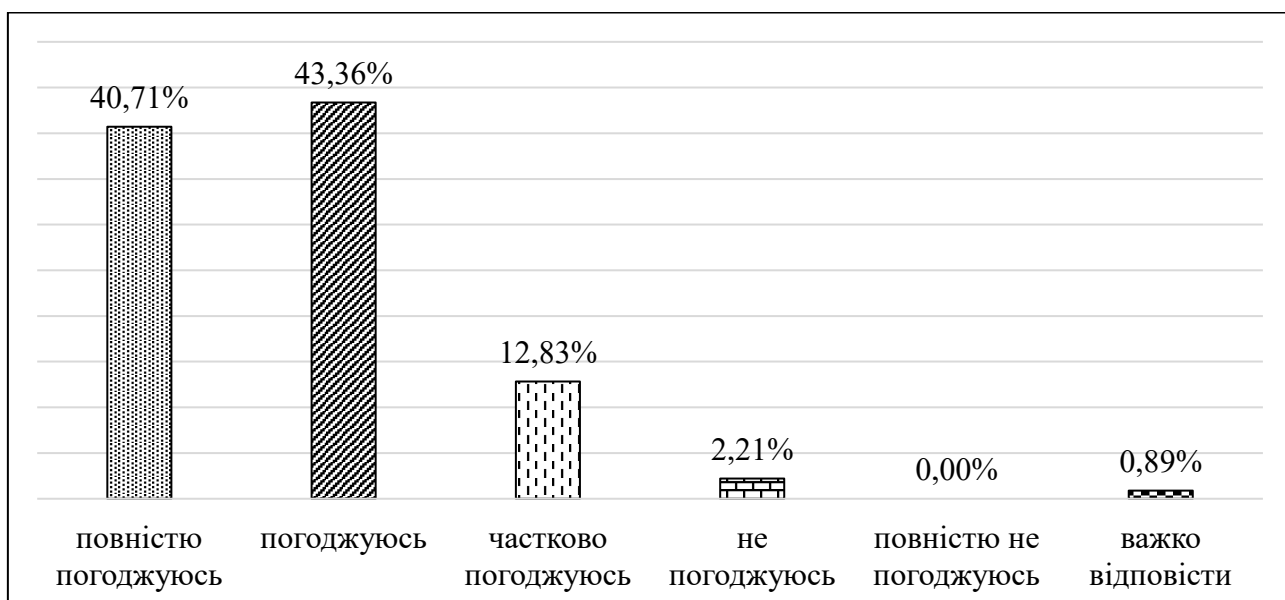


Рис. 1.5. Розподіл відповідей респондентів, що відображає сприйняття і розуміння іншомовної професійної компетентності як складової професійної компетентності сучасного дизайнера середовища
(створено авторкою)

Відповідаючи на питання про достатність обсягу відведених годин на формування іншомовної професійної компетентності, респонденти надали такі відповіді: «повністю погоджуюсь» обрали 62 особи (27,43%), відповідь «погоджуюсь» – 46 опитаних (20,35%), «частково погоджуюсь» – 28 студентів (12,39%), «не погоджуюсь» – 18 майбутніх дизайнерів середовища (7,97%), «повністю не погоджуюсь» – 69 респондентів (30,53%), «важко відповісти» – 3 анкетованих (1,33%) (див. Рис. 1.6).

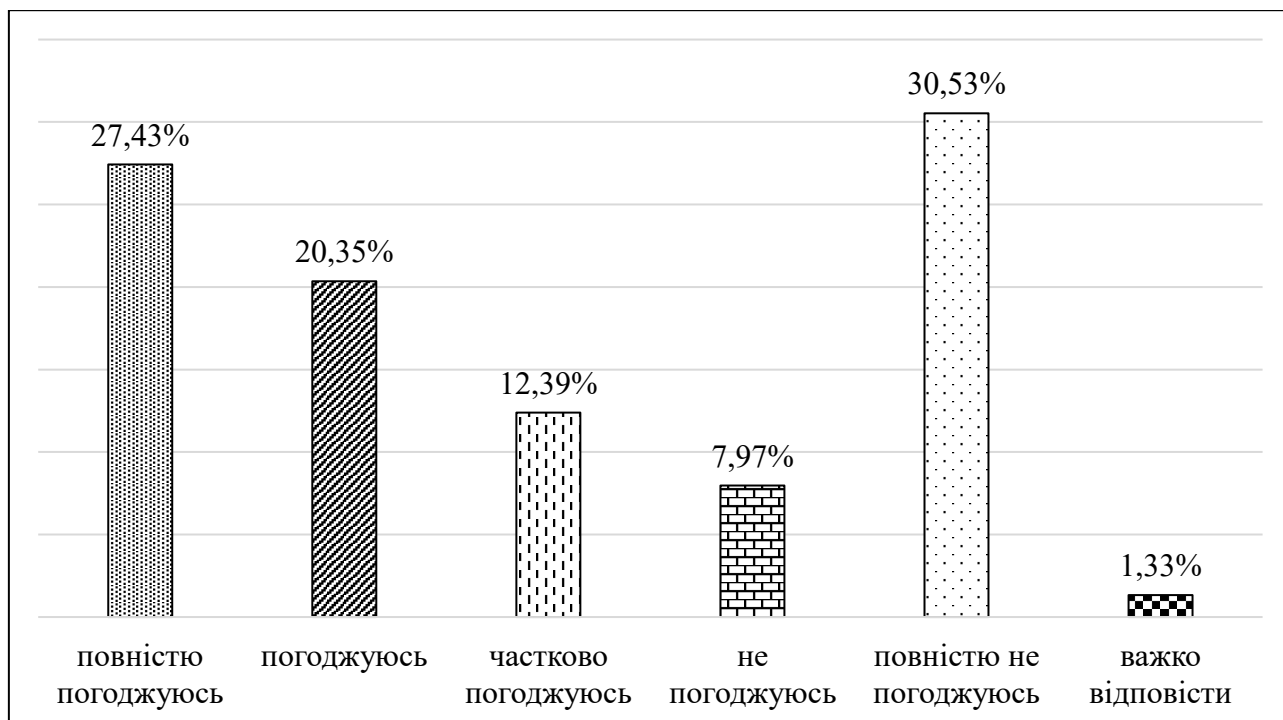


Рис. 1.6. Розподіл відповідей респондентів про достатність обсягу відведених годин на формування іншомовної професійної компетентності
(створено авторкою)

На наше переконання, ці дані викликають занепокоєння, оскільки більше 1/3 опитаних (38,50%) вважають такий обсяг годин недостатнім для повноцінного формування іншомовної професійної компетентності в межах їхніх освітньо-професійних програм. Беручи до уваги досвід Львівського національного університету природокористування (нині – Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій С. З. Гжицького), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, такі результати є цілком закономірними.

Принципово важливим для нашого дослідження було з'ясувати ставлення та розуміння здобувачів освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища», до змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова» / «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та його відповідності специфіці професійної діяльності сучасного дизайнера середовища (див. Рис. 1.7).

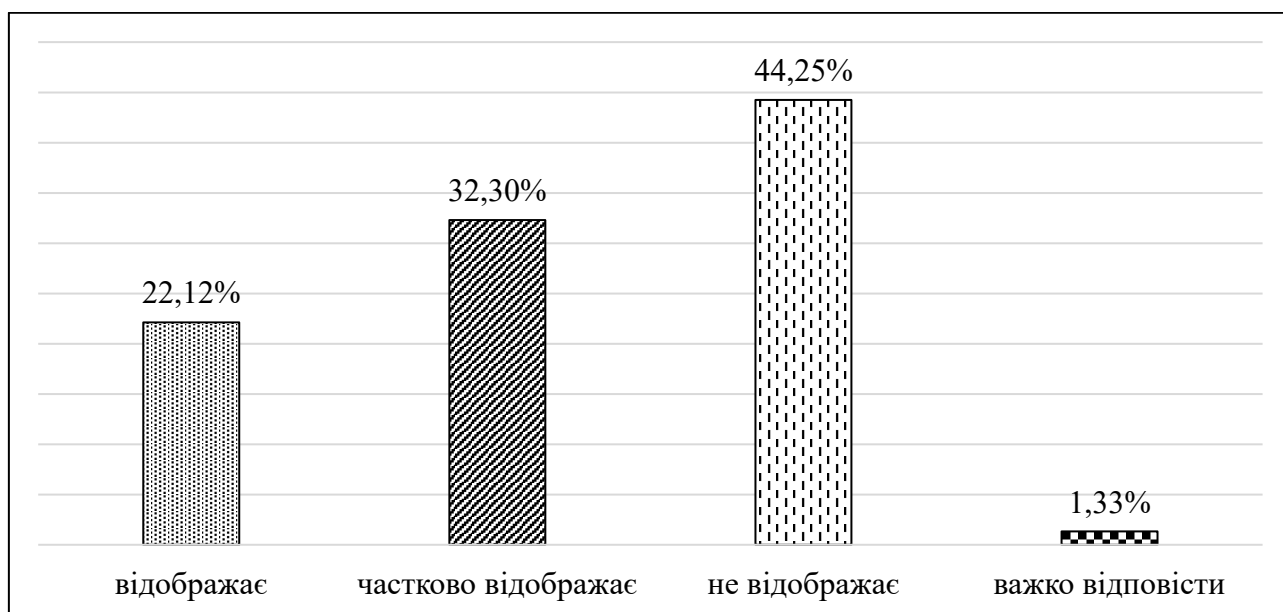


Рис. 1.7. Розподіл відповідей респондентів про відповідність змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова» / «Іноземна мова за професійним спрямуванням» специфіці професійної діяльності сучасного дизайнера середовища
(створено авторкою)

Отож, у ході анкетування ми отримали такі дані: відповідь «відображає» обрали 50 осіб (22,12%), «частково відображає» – 73 здобувачі освіти (32,30%), відповідь «не відповідає» надали 100 респондентів (44,25%), «важко відповісти» – 3 анкетованих (1,33%). На жаль, ці дані підтверджують, що попри намагання викладачів наблизити зміст навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» до специфіки професійного середовища, в якому працюють сучасні дизайнери середовища, така практика поки що не є успішною, на думку студентів.

У відповідь на запитання про ресурси, якими мають можливість послуговуватися здобувачі освіти для формування їхньої іншомовної

професійної компетентності, ми отримали таку інформацію: відповідь «віртуальне навчальне середовище» обрали 157 осіб (69,47%), відповідь «автентичні англомовні підручники і посібники» – 136 студентів (60,18%), «автентичні англомовні підручники і посібники за професійним спрямуванням» – 15 респондентів (6,64%), «вітчизняні англомовні підручники і посібники» – 98 опитаних (43,36%), «вітчизняні англомовні підручники і посібники за професійним спрямуванням» – 53 майбутні дизайнери (23,45%), «власні розробки викладачів» – 169 анкетованих (74,78%), «фахова періодика англійською мовою» – 36 (15,93%), «професійна література англійською мовою» – 64 (28,32%), «Інтернет-ресурси відкритого доступу» – 123 (54,43%) (див. Рис. 1.8). Зазначимо, що учасники опитування мали змогу обрати кілька варіантів відповідей.



Рис. 1.8. Розподіл відповідей респондентів про використання різних видів ресурсів у процесі формування іншомовної професійної компетентності сучасного дизайнера середовища
(створено авторкою)

На основі отриманих даних можемо констатувати, що майбутні дизайнери середовища мають можливість повноцінно використовувати віртуальне навчальне середовище, автентичні англomовні підручники і посібники, розробки викладачів, а також Інтернет-ресурси відкритого доступу. На ці аспекти вказала значна частина респондентів. Проте вважаємо менш оптимістичною ситуацію, що пов'язана із використанням професійної літератури англійською мовою (28,32% опитаних), вітчизняних англomовних підручників і посібників за професійним спрямуванням (23,45%), а також фахової періодики англійською мовою, що засвідчили тільки 15,93% учасників опитування. Недоступними для використання виявилися й автентичні англomовні підручники і посібники за професійним спрямуванням, якими послуговуються в освітньому процесі тільки 6,64% здобувачів освіти.

У наступному запитанні, ми попросили респондентів обрати відповідь, що відображає їхнє розуміння важливості іншомовної професійної компетентності для досягнення успіху у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища. Отримані дані презентовано на Рис. 1.9.

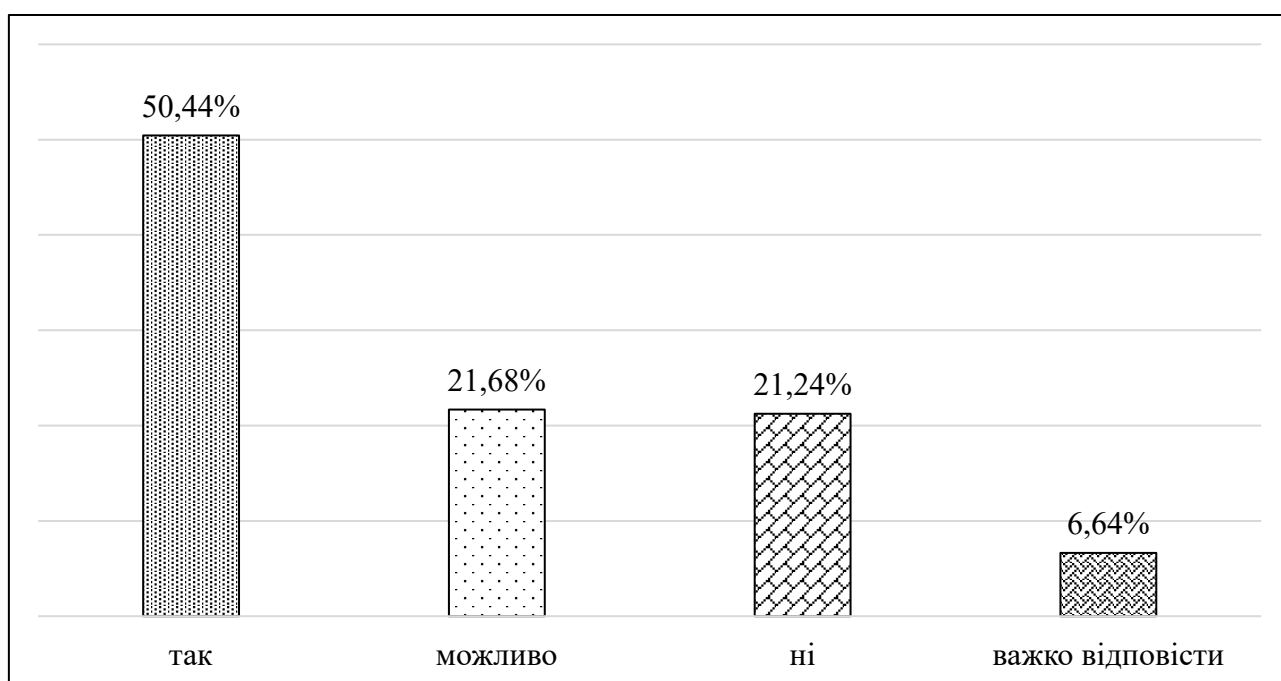


Рис. 1.9. Розподіл відповідей респондентів про важливість іншомовної професійної компетентності для досягнення успіху у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища
(створено авторкою)

Як свідчать дані, представлені на Рис. 1.9, понад половина (50,44%) респондентів усвідомлюють іншомовну професійну компетентність як один із елементів, що сприяє досягненню успіху у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; 21,68% опитаних допускають її важливість; 21,24% здобувачів освіти дали негативну відповідь і 6,64% учасників анкетування не визначилися з відповіддю.

Запропонувавши учасникам опитування здійснити рефлексію власної навчальної діяльності, ми прагнули з'ясувати, які саме знання, вміння та навички, що складають іншомовну професійну компетентність, здобувачі освіти вважають такими, що потребують подальшого вдосконалення (питання 9 анкети). Крім того, нас цікавило, формуванню яких саме знань, умінь та навичок, що є складовими іншомовної професійної компетентності, приділяється найбільша увага у курсах «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (питання 10 анкети). Отримані результати представлені на Рис. 1.10.

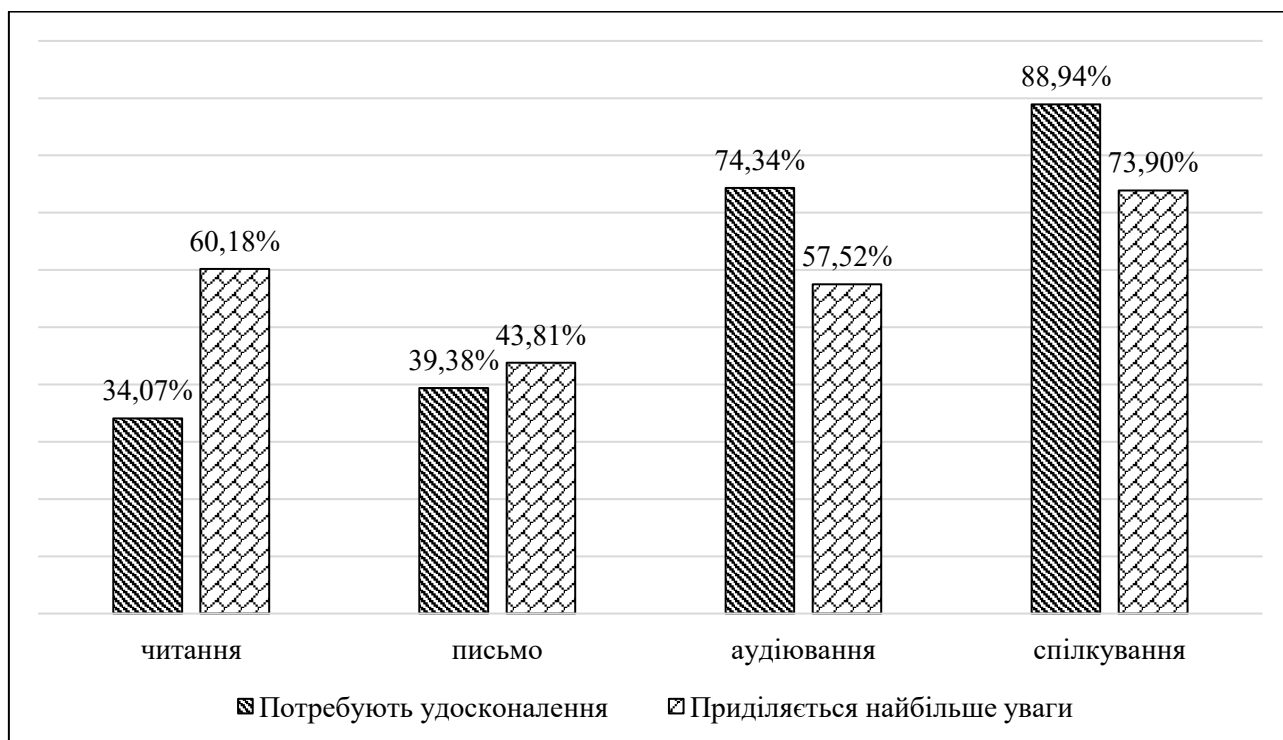


Рис. 1.10. Розподіл відповідей респондентів про співвідношення пріоритетів здобувачів освіти та пріоритетів освітнього процесу у курсі «Іноземна мова» / «Іноземна мова за професійним спрямуванням»
(створено авторкою)

Як бачимо з отриманих даних, пріоритети здобувачів освіти щодо освоєння знань, формування вмінь і навичок, що є складовими іншомовної професійної компетентності, відображені так: спілкування – 201 опитаний (88,94%); аудіювання – 168 анкетованих (74,34%); письмо – 89 здобувачів освіти (39,38%); читання – 77 майбутніх дизайнерів середовища (34,07%).

На запитання про можливості, які забезпечуються в освітньому процесі, зокрема під час освоєння курсів «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням», здобувачі освіти обрали такі відповіді: відповідь «спілкування» – 167 здобувачів освіти (73,90%); відповідь «читання» – 136 осіб (60,18%); «аудіювання» – 130 респондентів (57,52%); «письмо» – 99 (43,81%). Такі результати демонструють відносну збалансованість (з незначними відхиленнями) у проаналізованій практиці закладів вищої освіти.

Отже, результати опрацювання даних, отриманих під час опитування здобувачів освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища» у закладах вищої освіти України, переконливо засвідчують, що сучасна практика формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища характеризується як позитивними, так і негативними аспектами. Вважаємо, що усунення виявлених недоліків є цілком можливим за умови обґрунтування та імплементації системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Висновки до першого розділу

Розділ 1 «Іншомовна професійна компетентність майбутніх дизайнерів середовища як науково-педагогічна проблема» присвячений висвітленню іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища як предмета науково-педагогічних досліджень. Представлено результати аналізу поняттєво-категорійного апарату дослідження, визначено сутність та особливості досвіду вітчизняних університетів щодо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Євроінтеграційні процеси спонукають нашу державу до глибинних трансформацій у різних сферах суспільного життя. Ці зміни характеризують вектор розвитку України на початку XXI століття та зумовлюють потребу у дослідженні сучасної освітньої теорії і практики. Особлива увага звертається на підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного функціонувати в умовах глобалізованого світу, налагоджувати ділову та науково-виробничу співпрацю із зарубіжними колегами, що безперечно передбачає опанування мов міжнародного спілкування.

У контексті дослідження проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища сформовано та опрацьовано джерельну базу, що охоплює науково-педагогічну і спеціалізовану літературу, документацію, нормативну базу, зокрема: документи, рекомендації, звіти міжнародних організацій, асоціацій, що займаються дослідженнями в галузі мовної освіти, професійної підготовки і неперервного професійного розвитку дизайнерів, їхньої професійної діяльності. У ході дослідження виконано аналіз законодавчої та нормативно-правової документації національного рівня: про розвиток вищої освіти, використання англійської мови як мови міжнародного спілкування, Стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

З метою з'ясування стану розробленості наукової проблеми та окремих її аспектів досліджено результати наукових розвідок, що відображають теорію і практику професійної підготовки майбутніх дизайнерів, формування іншомовної професійної компетентності та її складових у процесі професійної підготовки фахівців за різними спеціальностями. Особлива увага приділена науково-методичній літературі, що висвітлює загальні питання викладання і навчання іноземної мови, методологічні підходи до формування іншомовної компетентності, організаційні форми і методи навчання, формування іншомовної компетентності у спілкуванні, аудіюванні, письмі, читанні.

Опрацювання джерельної бази дослідження дало змогу виокремити та дефініціювати основні поняття та категорії наукової розвідки. У нашому

дослідженні компетентність трактуємо як сукупність знань, умінь і навичок, цінностей і ставлення, що дозволяють людині, особистості, суб'єкту діяльності послуговуватися ними у практиці взаємодії із соціальним середовищем. Під професійною компетентністю розуміємо інтегративну якість сучасного фахівця, яка відображає систему знань, комплекс умінь і навичок, необхідних для їх використання з урахуванням загальнолюдських і професійних цінностей та ставлення, що дозволяють самостійно й ефективно виконувати професійні функції в усталених і непередбачуваних, швидкозмінних умовах професійного середовища. Дослідивши сутність понять «дизайн» та «середовище» стало очевидним, що професійну компетентність дизайнера середовища слід розглядати як інтегративну якість, яка відображає систему знань, комплекс умінь і навичок, необхідних для їх використання з урахуванням загальнолюдських та професійних цінностей і ставлення, що дозволяють самостійно та ефективно проєктувати предметно-просторове середовище з урахуванням конструкторської, функціональної, технологічної, художньої, естетичної, економічної доцільності й ефективності, запитів та інтересів споживачів в усталених і швидкозмінних умовах професійного середовища.

Беручи до уваги напрацювання теоретиків і практиків, положення нормативних та рекомендаційних документів національного і європейського рівнів, трактуємо іншомовну компетентність як здатність людини послуговуватися знаннями про мову та використовувати її з метою вираження власних думок, тлумачення концепцій, почуттів, фактів, ідей, що є предметом обговорення з іншими особами у різноманітних культурних і соціальних контекстах, специфіка яких визначається соціально-лінгвістичними, прагматичними, граматичними характеристиками. Відтак логічним є висновок про те, що іншомовна професійна компетентність дизайнера середовища – це інтегративне утворення, що охоплює здатність фахівця успішно організовувати власну іншомовну професійну діяльність у різних форматах, застосовуючи потенціал іноземної мови (соціально-лінгвістичні, прагматичні, граматичні характеристики) з метою ефективної реалізації комунікативних і професійних

завдань, що передбачають вираження власних думок, тлумачення концепцій, почуттів, фактів, ідей у різноманітних культурних, соціальних, професійних контекстах.

Викладено результати аналізу досвіду формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, професійна підготовка яких здійснюється у 15 закладах вищої освіти України. Презентовано результати аналізу освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та змістового наповнення навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», а також опитування здобувачів освіти, що навчаються за освітніми програмами «Дизайн середовища». Відповіді 226 респондентів дали змогу констатувати те, що здобувачі освіти розуміють цінність іншомовної професійної компетентності та розглядають її як важливу складову професійної компетентності сучасного дизайнера середовища; декларують недостатній обсяг годин, відведених для формування іншомовної професійної компетентності; відзначають недостатній рівень наповнення навчання «професійним» змістом тощо. Зроблено висновок, що проблема формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища потребує розв'язання, зокрема за умови обґрунтування та імплементації системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях авторки: Navran, & Shayner, 2023; Matiushko, & Shayner, 2017; Shayner, 2024a, 2024b, 2024c; Шайнер, 2017a, 2018d, 2024d; Шайнер, Кушка, & Кузан, 2023.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА

У розділі 2 «Теоретико-методологічні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» висвітлено теоретичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Розкрито сутність методологічних підходів до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Охарактеризовано компоненти, критерії, показники та рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

2.1. Теоретичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

Глобалізація як одна з провідних тенденцій розвитку сфери дизайнерських послуг в Україні вимагає якісно нових підходів до професійної підготовки її фахівців з метою забезпечення їхньої конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці, мобільності в умовах теперішнього відкритого професійного середовища, здатності до конструктивної міжкультурної та іншомовної комунікації з клієнтами чи колегами – носіями різних мов і культур. Відтак сучасний стан справ у сфері дизайну, зокрема й дизайну середовища, актуалізує потребу у фахівцях, які не лише досконало володіють ґрунтовними знаннями високотехнологічного надання відповідних послуг, а й здатні досягати професійних успіхів як у вітчизняному, так і в міжнародному контексті.

З огляду на такі реалії сфери дизайну середовища та запити щодо її кадрового забезпечення цілком закономірними є заклики науковців до модернізації системи професійної освіти майбутніх дизайнерів, у тому числі й їхньої іншомовної підготовки, як її невід’ємного компонента (Авер’янова, & Гук, 2021; Мигович, & Шпетний, 2025; Оршанський, 2020). Важливою передумовою

цього процесу постає, насамперед, обґрунтування теоретичної бази професійної іншомовної підготовки студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища на основі раціонального синтезу конструктивних ідей філософських, психологічних, лінгвістичних, педагогічних теорій і концепцій, зважаючи на виражений міждисциплінарний характер процесу формування іншомовної професійної компетентності, як їхньої важливої професійно-особистісної якості.

Так, серед актуальних філософських теорій, що задають загальні орієнтири функціонування і розвитку освіти відповідно до запитів особистості та вимог суспільства в умовах сьогодення, науковці (Дольська, Гончаренко, & Городиська, 2023; Опольська, Челомбійко, Міршук, Лютко, & Козаченко, 2023; Ekanem, 2021; Kalyani, 2024) цілком слушно виділяють екзистенціалізм, прагматизм, конструктивізм, зокрема соціальний, що попри часом протилежні позиції на основі взаємодоповнення дають змогу сформулювати цілісне концептуальне бачення сучасних освітніх питань та способів їх вирішення, водночас і проблеми іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища. Тож схарактеризуємо докладніше основні положення названих напрямів філософської думки та наведемо їх найбільш релевантні ідеї у контексті проблематики нашого дослідження.

Актуальною філософською теорією модернізації освіти дослідники (Зінченко, 2018; Іванова, Балабай, & Хіріна, 2017; Рогова, 2013) вважають екзистенціалізм, що висуває на перший план проблеми сенсу освіти в контексті людського буття, умов особистісного самовираження і самоствердження її суб'єктів, їхнього професійно-особистісного самотворення через власний вибір, свободу, відповідальність тощо. Як відомо, екзистенціалізм – це один із провідних напрямів західної філософії, що виник на початку XX ст. у результаті філософських пошуків шляхів виходу з духовної і соціальної кризи у західному суспільстві та постав як відповідь на занепад традиційних гуманістичних цінностей. Внаслідок цього він трактується як одна з найбільш гуманістично орієнтованих філософських течій та часто іменується «філософією людини» чи «філософією існування»: «Екзистенціалізм – це гуманізм» – підкреслює відомий

представник цього напрямку філософської думки Сартр (2022, с. 1) у своїй широко відомій однойменній праці.

В епіцентрі роздумів філософів-екзистенціалістів перебуває, насамперед, проблема людської екзистенції з чітким акцентом на індивідуальність та суб'єктність (Сартр, 2022; Jaspers, 1968; Kierkegaard, 2000). З огляду на це, специфіка екзистенціалістського погляду на людину криється в осмисленні її буття не як роду, виду, чогось загального, а як індивідуальності та особистості, чогось одиничного, унікального, неповторного. Представники цього напрямку філософської думки наполегливо критикують наявні соціально-політичні порядки, ідеології, філософію і культуру та відповідні соціальні інститути, послідовно борються проти соціального й інтелектуального «поневолення» людини, відстоюючи її свободу та незалежність, можливість реалізувати всі свої здібності та найголовніше – свою сутність. Завдяки таким концептуальним ідеям екзистенціалізм справедливо визнається сьогодні одним із «найбільш людиномірних, особистісно орієнтованих напрямів сучасної філософської думки», що прагне пояснити «сутність людини в нерозривній єдності з усіма структурами її екзистенції» (Стеценко, 2010, с. 52). Зі специфічної перспективи екзистенціалісти розглядають і проблеми пізнання та знання (Сартр, 2022; Jaspers, 1968; Kierkegaard, 2000). Зауважимо, що вони не нівелюють значення ні науки, ні розуму, але критикують, так званий, «сцієнтизм», як спробу науки віроломно втрутитися у всі сфери людської діяльності, підпорядкування людського буття винятково науковому пізнанню та визнання знань найвищою цінністю, кінцевою метою пізнання. Тож цілком слушною вважаємо думку Якимович (2013) про те, що «філософія екзистенціалізму відображає, насамперед, ціннісний підхід до знань, з погляду їх значущості для кожної окремої особистості, та ставить акцент у процесі пізнавальної діяльності не стільки на розум, винятково раціональні методи пізнання, скільки на індивідуальний досвід, суб'єктивні переживання як основу розуміння світу і самої себе» (с. 99).

З огляду на виражену гуманістичну спрямованість, основні положення екзистенціалізму відіграють особливу роль у розвитку педагогічної науки та освітньої практики. Так, за Машкіною (2018), «ідейний вплив екзистенціалізму позначається на сучасних дискусіях про шляхи розвитку освіти, задає смислові орієнтири розробки освітньої парадигми на основі гуманістичних та демократичних цінностей, закладає розуміння неперервності освіти» (с. 88). Ідеї і позиції цієї течії філософії, відповідно до міркувань дослідниці, складають «теоретичне підґрунтя гуманізації освіти, що передбачає визнання унікального потенціалу кожної людини, спрямування її завдань на його максимальне розкриття» (Машкіна, 2018, с. 86). Положення філософії екзистенціалізму, за висловлюваннями Бондар та Варави (2020), ставлять під сумнів «репродуктивні технології традиційної авторитарної педагогіки, що заснована на імперативному ставленні педагога до учня» (с. 56). Вони слугують основою переосмислення професійної позиції педагога, відмови від визнання його ключовими завданнями здійснення авторитарного тиску на учня чи студента, тотального контролю за його діями на користь створення простору вільної реалізації його можливостей, побудови довірливих взаємин, а також переходу від трактування суті педагогічної діяльності як системи цілеспрямованих впливів до визнання значимості особистісного саморозвитку здобувача освіти, його суб'єктної ролі в освітньому процесі, що досягається шляхом актуалізації мотиваційних ресурсів, індивідуальних смислів та рефлексії і самоконтролю (Васянович, 2013; Якимович, 2013).

Ідеї екзистенціалізму екстраполюються і на теорію професійної освіти, зокрема втілені в положеннях про значущість забезпечення умов набуття майбутнім фахівцем власної індивідуальності, визнання його суб'єктної ролі в особистісному та професійному розвитку, реалізації власного потенціалу, права на свободу і власний вибір на основі власної відповідальності. У контексті проблематики нашого дослідження з-поміж положень філософії екзистенціалізму винятковою актуальністю вирізняється, на нашу думку, ідея щодо ставлення до кожної людини як найвищої цінності та визнання її

неповторності, що виявляється в унікальності задатків, здібностей, можливостей, ідея щодо природної людської здатності до особистісного саморозвитку, самоствердження через індивідуальний досвід буття та ідея свободи, що віддзеркалює цінності автономії, самостійності, вільного вибору, забезпечує активне набуття знань, умінь надійніше за цілеспрямовані впливи через примус чи тиск.

Чільне місце в побудові теорій сучасної освіти посідає також філософія прагматизму – вчення, що «розглядає дію, цілепокладальну діяльність у якості центральної, визначальної властивості людської сутності» (Васянович, 2013, с. 23), а затим часто іменоване в науковій літературі як «філософія дії». Ця філософська течія виникла на зламі XIX – XX століть у відповідь на процеси індустріалізації і капіталізації в американському суспільстві та пов'язані з ними кризові явища, зокрема матеріальну нестабільність, соціальну напругу, невизначеність майбутнього. У зв'язку з цим в основі прагматизму – людська дія в умовах ситуації, що постійно змінюється і вимагає гнучкого реагування та в умовах відсутності істини як абсолюту.

Як оригінальна, багато в чому самобутня американська філософська доктрина, що є вираженням так званого «американського духу», «американської діловитості» та суттєво відрізняється від європейських філософських течій, прагматизм репрезентує собою унікальне філософське мислення, «в якому заповзятливість, діяльність і успіх оцінюються вище за всі інші добродетності» (Толстов, 2013, с. 15). Для філософів-прагматистів людина – це особистість, що активно діє в різних сферах і ситуаціях, а не пасивно пізнає навколишній світ, відповідно смислом її життя є реальна справа, діяльність, що веде до успіху (Dewey, 1920; James, 1931; Peirce, 1955). Внаслідок того, що сенсом людського буття, в межах цього філософського напрямку, постає досягнення успіху в усіх починаннях загалом, його часто називають «філософією ділової або діяльної людини» (Толстов, 2013).

З огляду на це особливо важливе місце у філософії прагматизму відведено епістемологічним проблемам, тобто питанням пізнання та істинності знань. У

цьому контексті один з її відомих представників Джеймс (James, 1931) вбачає суть прагматизму у рішучій відмові від абстракцій і недоступних ідей, словесних рішень, слабких апіорних аргументів, закоренілих принципів, сумнівних абсолютів і начал та зверненні до конкретного, доступного, до фактів, дій. Істина повинна допомагати людині реалізуватися, досягнути успіху, а відтак будь-яка ідея, теорія, твердження може вважатися істинним лише за умови ефективності, дієвості у розв'язанні людиною тих чи інших проблем, досягненні намічених цілей. На основі таких міркувань філософи-прагматисти намагаються «очистити істину від нагромаджених протягом розвитку західної філософії гносеологічних міркувань, а тим самим прагнуть наблизити істину до реального життя» – зауважують дослідники (Гончарук, & Шумка, 2010, с. 1-2).

Таким чином, прагматизм ставить усе знання та істину у пряме відношення до життя, дії, практичної корисності на шляху досягнення успіху. Прагматизм відображає не абстрактну відповідність об'єктивній реальності, а слугує дієвим інструментом вирішення конкретних проблем. Невіддільним від практики у межах цієї філософської доктрини вважається і сам процес пізнання, що передбачає вивчення світу через безпосередню взаємодію з ним, а не через абстрактні міркування про нього, а також перевірку фактів чи ідей шляхом експериментування та набуття досвіду практичного застосування перевірених теоретичних положень. Пізнання у філософії прагматизму – це не просто відображення дійсності у свідомості людини, а набуття досвіду успішної діяльності в її умовах на основі вивірених теоретичних ідей.

Концептуальні положення філософії прагматизму слугують важливими методологічними орієнтирами у сфері освіти, що спрямовують її цільові пріоритети на формування активно діючої та критично мислячої особистості, а не «пасивного носія інформації», вимагають відбору до її змісту, передовсім, практично значущих знань, а не далеких від реального життя абстрактних істин, орієнтують на «навчання через дію», відповідно до вислову відомого представника американського прагматизму, філософа і педагога Дьюї (Dewey, 1920), а не пасивне сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу.

Освіта, побудована на ідеях прагматизму, за влучними висловлюваннями Бондар та Варава (2020), – це «практична освіта, що забезпечує повноцінну підготовку молодих поколінь до успішної життєдіяльності в умовах мінливого світу» (с. 57).

Фундаментальну роль відіграє філософія прагматизму у системі професійної й іншомовної підготовки фахівців різних галузей діяльності, з огляду на її виражений практичний, прикладний характер. У цьому контексті серед положень названого напрямку філософської думки особливою актуальністю вирізняється, на нашу думку, ідея про діяльнісну сутність людини, в якій об'єктивується її буття та закладена її єдина можливість на самореалізацію і досягнення успіху, ідея про пізнання як набуття досвіду дії у різних умовах і ситуаціях та його «операційний», а не «споглядальний» характер, а також ідея про невіддільність теорії від практики й практичну застосовність і корисність, як важливі оціночні мірила теоретичних положень.

Цінним джерелом концептуальних ідей для розбудови системи освіти слугує також філософія конструктивізму, центральними проблемами якої є питання знання та пізнання. Філософсько-епістеміологічна теорія спрямована на пояснення природи знань та процесу пізнання, під час якого людина творить суб'єктивний образ реального світу, формує індивідуальне ставлення до явищ об'єктивної дійсності. «Головна ідея цієї теорії – це самостійне конструювання, творення особистістю знань, набуття умінь шляхом пошуку власного розуміння світу, сенсу нової інформації для себе. Саме особистий досвід людини, попередньо набуті знання, вірування, на думку конструктивістів, вступають у взаємодію з новими фактами, поняттями, унаслідок чого останні стають значущі, а отже, зрозумілі для неї» (Равчина, 2015, с. 130).

Представники конструктивізму заперечують можливість передачі знань від людини до людини, адже кожен індивід, по-перше, самостійно творить свій суб'єктивний образ світу, конструює знання на основі власного розуміння відповідних явищ; по-друге, формує свою систему знань на основі власних пізнавальних здібностей та розумових дій; по-третє, пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти в результаті активної взаємодії з ними (Bruner, 1966; Perry,

1970; Piaget, 1974). Відповідно, філософія конструктивізму трактує пізнання як динамічний процес, під час якого знання набуваються у результаті активних мисленнєвих дій та операцій, а знання, своєю чергою, – як індивідуальний конструкт пізнавальної діяльності людини, а не дзеркальне відображення дійсності у її свідомості.

Філософія конструктивізму – широке поняття, що охоплює кілька течій, які загалом розглядають пізнання як активний процес конструювання реальності, а не пасивне її відображення, проте акцентують роль тих чи інших факторів його здійснення. Наприклад, у межах когнітивного чи радикального конструктивізму пізнання постає як процес конструювання власної «моделі» світу з опорою, насамперед, на «індивідуальні ментальні структури», а знання – як суб'єктивна конструкція індивіда на основі його індивідуального досвіду. Натомість, у межах соціального конструктивізму пізнання трактується як активна побудова власної системи уявлень під впливом соціальних умовностей та структур, а відтак підкреслюється, значною мірою, соціальна природа знання. Тож для першої течії характерний більш натуралістичний погляд на сутність пізнання, для другої – його визнання як, значною мірою, соціально детермінованого, інтерактивного процесу.

На думку дослідників, соціальний конструктивізм – це філософсько-епістемологічна теорія, що пояснює пізнавальну діяльність людини як самостійну побудову понять і уявлень про дійсність в умовах взаємодії зі соціальним оточенням: «Пізнання реалізується не лише внутрішніми силами індивіда, і не є пасивним процесом, що здійснюється винятково під впливом зовнішніх сил... пізнання відбувається через активну участь суб'єкта у соціальній взаємодії та співпраці» (Amineh, & Asl, 2015, p. 13). Апелюючи до ідей одного з основоположників цієї філософської течії – Виготського (Vygotsky, 1986), дослідники вважають її ключовою ознакою визнання первинності соціальної, а не індивідуальної природи знання: «Соціальний конструктивізм стверджує, що знання спочатку конструюються у соціальному контексті, а потім активно засвоюються та використовуються індивідом» (Amineh, & Asl,

2015, р. 14). Науковці аргументують, що соціальний конструктивізм дає змогу формувати більш цілісне розуміння пізнання як багатоаспектного процесу, що відбувається під впливом різних чинників не лише індивідуальних, але і соціальних (Saleem, Kausar, & Deebe, 2021). Як і когнітивний конструктивізм, він ґрунтується на постулаті про вирішальну роль активності людини в процесі пізнання, застосуванні всього спектру її індивідуальних пізнавальних можливостей під час конструювання знань. На відміну від когнітивного конструктивізму, соціально-конструктивістська інтерпретація пізнання підкреслює соціальний характер цього процесу, його залежність від активної соціальної взаємодії людини, завдяки якій вона творить свою систему знань про дійсність.

Зважаючи на зазначене вище, соціальний конструктивізм вважається нині чи не найбільш актуальною теоретичною основою для сучасної освіти, що віддзеркалює нові потреби суспільства у вихованні особистостей, здатних самостійно мислити, пізнавати світ через активні соціальні інтеракції, застосовувати набуті знання у різних ситуаціях як для подальшого індивідуального, так і для суспільного поступу. Його значущість у сфері освіти вбачається в обґрунтуванні природи пізнання, в якому людина постає активним суб'єктом і вибудовує власні знання на основі взаємодії із середовищем, а відтак в ідеях про вирішальну роль активності у процесі пізнання дійсності; трактування залежності пізнання від індивідуальних розумових здібностей і можливостей людини, невіддільності пізнання від соціального контексту людського буття. Варто відзначити і виняткову актуальність ключових положень соціального конструктивізму для організації іншомовної професійної підготовки фахівців, зокрема й з дизайну середовища, з огляду на неможливість її реалізації поза соціальним контекстом, без належного ступеня пізнавальної і комунікативної активності здобувачів, урахування їхніх індивідуальних розумових і мовленнєвих здібностей та можливостей.

Поряд із розглянутими філософськими теоріями, що розкривають природу людського пізнання, сутність істини та шляхи її освоєння, а відтак задають

орієнтири ефективної організації освітнього процесу, зокрема й іншомовної підготовки майбутніх дизайнерів середовища, лінгвістичні концепції пояснюють суть мови як явища та на основі цього значною мірою визначають принципи і підходи до її опанування. Серед популярних у сучасному мовознавстві теорій і напрямів учені виділяють структуралізм, функціоналізм, лінгвокультуралізм, кожен з яких презентує сукупність своєрідних поглядів на феномен мови та на їх основі вказує на найбільш дієві стратегії її освоєння (Бехта, 2002; Загнітко, 2014; Мамич, & Назаренко, 2025; Namawand, 2020; Schmid, 2012). Розглянемо докладніше суть згаданих лінгвістичних концепцій з проекцією на проблематику нашого дослідження.

Структуралізм як лінгвістичний напрям постав, як відомо, у період між двома світовими війнами, завдяки роботам швейцарського мовознавця де Сосюра (1998) у відповідь на методологічне відставання мовознавства як науки, та спрямовувався на дослідження мови як складної системи з власною структурою, що твориться, насамперед, відношеннями її одиниць. «Лінгвістичний структуралізм вивчає мову як самодостатню сукупність, структуру *sui generis*..., а не як утворення нелінгвістичних (фізичних, психологічних, фізіологічних, логічних, соціологічних, культурних) феноменів» (Мельничук, 2023, с. 37). Структуралізм передбачає розмежування, власне, мови як замкнутої всередині себе знакової системи інваріантних одиниць та мовлення як форми реалізації цієї системи, її одиниць як варіантів. Відповідно, в його основі – пріоритет мови над мовленням, відношень над елементами, холізму над атомізмом. Зі структуралізмом дослідники (Довгопол, 2024; Купріянов, Угольнікова, & Юрченко, 2024) пов'язують передовсім глибоке теоретичне осмислення системності мови, «... всі елементи якої утворюють ціле, а значимість одного елемента виникає тільки від одночасної наявності інших» (Купріянов, Угольнікова, & Юрченко, 2024, с. 11). Ця системність виявляється не просто у факті існування розмаїття одиниць, а в наявності тісних зв'язків, відношень між ними: «... справжньою реальністю визнається не окремий факт (морфема, звук, частина мови, речення тощо) будь-якої мови, а мова як система;

система не сумується з елементів, а, навпаки, визначає їх: кожен елемент мови існує в силу його відносин з іншими елементами у складі системи» (Довгопол, 2023, с. 270). Таким чином, поняття системи мови відповідно до структуралізму базується на взаємозалежності та взаємозв'язку усіх її елементів.

Мова у межах структуралістської парадигми має не однорідну, а складну ієрархічну структуру, оскільки складається з часткових систем – підсистем чи рівнів, зокрема фонемного, лексичного, морфологічного та синтаксичного, що перебувають у взаємозв'язку та утворюють цілісну знакову систему для спілкування і пізнання. Кожна з них охоплює сукупність «відносно однорідних одиниць і набір правил, які регулюють їх використання і групування в різні класи і підкласи» (Кочерган, 2006, с. 214). Одиниці того чи іншого рівня належать до одного ступеня складності, можуть вступати між собою в синтагматичні й парадигматичні відношення, а також в ієрархічні відношення з одиницями інших рівнів, оскільки відповідно до закону структурного співвідношення рівнів мови одиниця вищого рівня будується з одиниць нижчого рівня. На підставі цього, з позиції структуралізму мова – це «система систем», які взаємозумовлені й пов'язані в одне ціле: зміна в будь-якій із цих систем викликає зміни в інших системах.

У руслі ідей структуралізму щодо мови як складної багаторівневої знакової системи постали і відповідні підходи до її вивчення, навчання, а саме як системи знаків, призначеної для кодування значень та обміну ними у процесі людської комунікації. Зокрема, ця лінгвістична теорія спрямовує процес опанування мовою як системою взаємопов'язаних елементів, де кожен елемент набуває свого значення, завдяки своєму місцю у загальній структурі. Навчання мови за принципами структуралізму зосереджується на послідовному засвоєнні структурних одиниць різних мовних рівнів (звуків, слів, граматичних форм) у їх зв'язках і відношеннях. У цьому контексті оволодіння іноземною мовою розглядається як процес опанування особливим, невідомим кодом, що передбачає усвідомлення того, яка інформація «кодується» якими мовними знаками і як ці знаки з'єднуються один з одним для вираження смислів.

Варто зазначити, що структуралістські ідеї сьогодні часто піддаються критиці як з лінгвістичної, так і з лінгводидактичної перспективи через спрощене, певною мірою формалістське бачення мови як статичної, замкнутої у собі системи знаків, що служить для зберігання й передавання інформації, та оволодіння нею як схематичного, механічного процесу фіксування в пам'яті мовних одиниць різних рівнів та відношень між ними. Попри ці обмеження науковці (Мартінова, 2024; Castañeda-Peña, 2018; Gao, 2007) досі апелюють до структуралізму в пошуках шляхів ефективного навчання іноземної мови чи окремих її аспектів та доводять актуальність його положень, що сприяють цілісному осмисленню її підсистем (фонетики, лексики, граматики) в різноманітності відповідних одиниць чи явищ і зв'язків. Саме структуралістські позиції надають процесу навчання іноземної мови системності, що є запорукою більш глибокого усвідомлення і розуміння їхніх одиниць в їхніх відношеннях між собою.

Значущість ідей структуралізму про знакову природу мови, її рівневу структуру, системний характер тощо у контексті нашого дослідження вбачаємо у забезпеченні студентам – майбутнім дизайнерам середовища можливостей для опанування іноземною мовою як комплексним феноменом, покликаним обслуговувати процеси фахової комунікації, та більш ґрунтовного засвоєння її одиниць різних рівнів у єдності їхньої форми і значення та з урахуванням різних типів відношень між ними. Так, наприклад, вивчення фахової іншомовної лексики у сфері дизайну середовища з опорою на положення структуралізму сприяє глибшому усвідомленню і розумінню студентами відповідних одиниць через синонімічні і паронімічні пари чи ряди, антонімічні протиставлення, тематичні групування, словотвірні ланцюжки тощо та дозволяє краще оперувати відповідним лексичним матеріалом у комунікативних процесах, порівняно з елементарним заучуванням переліку різних термінів.

Як реакція на обмеження структуралістської парадигми у мовознавстві постав функціоналізм – напрям філологічної думки, що характеризується переважною увагою до вивчення питань функціонування мови як засобу

спілкування. Його представники (Dik, 1989; Martinet, 1960; Van Valin, 1991) також розглядали мову як систему, але систему функціональну, втілену в сукупності засобів вираження різних рівнів, що використовуються для певної комунікативної мети. Основний принцип функціоналізму, за твердженнями Кочергана (2006), це «розуміння мови як цілеспрямованої системи засобів вираження (цільове призначення мови)» (с. 158-159). У фокусі уваги функціоналістів перебуває, передовсім, функціональна природа мови, що полягає у властивостях задовольняти життєво важливі потреби людини у спілкуванні, пізнанні та самовираженні через її систему знаків і правил.

Мова є системою засобів вираження, яка складається зі звукових та графічних знаків, що функціонують як найважливіший засіб спілкування. Її структура представлена різними рівнями (фонетичний, лексичний, граматичний), кожен з яких містить взаємопов'язані елементи, що через тісні взаємозв'язки дозволяють вербалізувати думку. Якщо для структуралізму характерний розгляд мови як самодостатньої, замкненої у собі знакової системи, то функціоналізм суттєво розширює ракурс її розгляду, ввівши до нього людину. З цієї перспективи мова постає як продукт людської діяльності, втілений у системі одиниць як засобів вираження усієї сукупності понять та думок і призначений для цілей спілкування, пізнання, самовираження, а не як суто формальна система знаків для кодування і передачі інформації. Цей напрям лінгвістичної думки дає змогу розглядати систему мови, зв'язок та взаємодію одиниць різних її рівнів, а найголовніше – спостерігати їх узгоджене існування у мовленні, спільне функціонування у тексті.

Функціоналізм ставить у центр дослідження фундаментальні властивості мови, апелюючи до поняття функції, затим, його основна ідея – пояснення мовної форми її функціями. У контексті цієї лінгвістичної парадигми на передній план виходить призначення мовних одиниць усіх рівнів, особливості їх функціонування у мовленні, а не їх формальні ознаки чи значення. Водночас функціоналізм не заперечує значимість ані форми, ані значення. Але в рамках своєї концептуальної специфіки мовознавці-функціоналісти вважають, що вони

завжди мотивовані мовними функціями, тобто адаптовані до них (Bates, & MacWhinney, 1989; Newmeyer, 1998). Це означає, що мовна одиниця у межах функціоналізму розглядається як елемент, що виконує певну комунікативну функцію, а її значення та форма тісно пов'язані з контекстом та метою висловлювання.

Функціоналізм розглядає мову, насамперед, крізь призму функцій її одиниць, причому у двох протилежних напрямках – від функцій до засобів вираження та від засобів вираження до функцій. Згідно з переконаннями Кочергана (2006), перший напрям має пріоритетне значення, оскільки мета комунікації первинна відносно засобів її здійснення: «Перший підхід є основним, бо практично людина під час комунікації відшукує, як саме виразити певну думку, та й у навчанні іноземної мови головним є питання, яким чином нею можна передати певний зміст. Проте й другий підхід має вагоме значення, особливо коли застосовується сукупно з першим» (Кочерган, 2006, с. 159). Двосторонній підхід у функціоналістській теорії цілком виправданий, адже «... певна функція може реалізуватися різними мовними засобами, а один і той самий засіб може виконувати різні функції» (Кочерган, 2006, с. 159).

Ідеї функціоналізму спричинили радикальні зміни у системі навчання мов, піднісши оволодіння тією чи іншою мовою як засобів комунікації в ранг ключових цільових пріоритетів її викладання та заклавши підґрунтя для становлення комунікативно орієнтованих методик здійснення цього процесу (Tomlin, 1990). Ґрунтовний аналіз Бондаренка (2008) засвідчує, що функціоналізм дає змогу долати прірву між теоретичними знаннями про мову та мовленнєвою практикою, забезпечує можливість «бачити мовну систему, зв'язок та взаємодію одиниць різних рівнів, і головне – спостерігати за узгодженим існуванням одиниць у мовленні, їх спільне функціонування в тексті; сприяє розвитку логічного й асоціативного мислення: вчить виокремлювати однакові, схожі значення та функції в зовнішню (формальну) різних мовних засобах; розвиває мовне і мовленнєве чуття, робить вибір мовних засобів під час

формування висловлювання більш усвідомленим; стимулює розвиток як рецептивних, так і продуктивних мовленнєвих дій» (Бондаренко, 2008, с. 393).

Незаперечною є актуальність ключових позицій функціоналізму і в контексті нашого дослідження, а саме щодо мови як функціональної системи, покликаної обслуговувати процес комунікації та взаємодії між людьми, сукупності одиниць для вираження смислів, примату їхньої функції над формою, що орієнтують на забезпечення студентам – майбутнім дизайнерам середовища можливостей для практичного опанування іноземною мовою як інструментом професійного спілкування та засвоєння її одиниць різних рівнів, насамперед, крізь призму їх реалізації у мовленні, закономірності вживання у фаховому дискурсі. Зазначене, своєю чергою, передбачає ретельний добір змісту іншомовної підготовки здобувачів цієї професії з перспективи важливості, частотності тих чи інших одиниць, структур у практиці фахової комунікації спеціалістів цієї галузі, а також їх презентацію на прикладі безпосередніх зразків професійного мовлення (не ізольовано, а у фаховому тексті та контексті) та подальше практичне вправляння у самостійному вживанні у власній мовленнєвій діяльності.

У межах лінгвокультурологічного напрямку феномен мови тлумачиться у більш широкому контексті, крізь призму її взаємозв'язку з культурою народу-носія. Серед його основоположників – Вітгенштайн (1995), Беллі (Bally, 1951), Уейсбергер (Weisgerber, 1964), що актуалізували проблематику вивчення мови не просто як системи знаків чи як інструменту комунікації, а як феномену культури, культурного коду народу-носія, в якому відображаються його ідеали, цінності, досвід тощо. Представники лінгвокультурологічного підходу до дослідження мови спрямовують фокус уваги на лінгвокультурні концепти, лінгвокультурами, мовні стереотипи, фразеологізми, паремії тощо, що позначені культурно-специфічними смислами та репрезентують мовну картину світу народу-носія, його етнічну ментальність, національний тип культури (Дорда, 2017; Заньковська, 2009; Imai, Kanero, & Masuda, 2016; Jiang, 2000; Oniani, 2024).

З лінгвокультурологічної перспективи мова розглядається як своєрідна «оболонка», в якій живе та розвивається культура. Вона акумулює культурні ідеали й цінності (у лексиці, граматиці, ідіоматиці, прислів'ях, приказках, літературних текстах, мовленнєвому етикеті тощо) та передає від покоління до покоління надбання національної культури і забезпечує спадкоємність культурного мислення носіїв мови: «... культура дається через мову і в мові...; тут віддзеркалюються ключові особливості кожного члена суспільства та всієї національно-культурної спільноти загалом – етапи історичного розвитку з культурними традиціями, нормами, системою цінностей, рівнем духовного надбання тощо» (Кодлюк, 2025, с. 48).

Мова і культура становлять особливу єдність, комплексну багатовимірну структуру, елементи якої перебувають в нерозривному взаємозв'язку. Науковці (Загнітко, & Богданова, 2017; Кононенко, 2008) вказують на такі точки дотику мови і культури: «... мова й культура розвиваються в одному просторі й часі паралельно, у безпосередньому зв'язку з подальшим становленням народу – носія національної мови та культури; мова, як і культура, є виявом ... зусиль, наслідком діяльності народу ... у цьому розумінні народ – творець і мови, і культури; мова є одним із виявів культури ... у смислових наповненнях слова, висловлення й тексту закладено історично-культурну складову, потенції подальшого руху національно-культурного процесу; різні види мистецтва як складники культур ... можуть бути витлумачені й пізнані за допомогою засобів і знаків у вигляді текстів» (Загнітко, & Богданова, 2017, с. 45).

Розглядаючи взаємозв'язок мови і культури, науковці наголошують, що, з одного боку, мова слугує засобом репрезентації культури, оскільки у ній відображається уся навколишня дійсність, невід'ємним компонентом якої є і культура, а з іншого боку, мова є і фактом культури, оскільки вона є складовою частиною духовно-культурної спадщини народу-носія. «Мова не може існувати поза культурою, як і культура не може існувати поза мовою, вони є нерозривним цілим, будь-яка зміна кожної з частин призводить до обов'язкових змін іншої її частини» (Матузкова, & Коваленко, 2023, с. 177). На підставі таких міркувань

учені-лінгвокультурологи цілком логічно доходять висновку про перебування мови та культури у відносинах «двоспрямованої, паритетної взаємозалежності».

Такі ключові ідеї лінгвокультурології зумовили переосмислення основ методики навчання мов, особливо іноземних, в яких відбивається національно-культурна самобутність народів-носіїв (Заблоцька, Кашуба, Кравчук, Навольська, & Турчин, 2025; Савчак, 2016; Тимкова, 2017). Йдеться про її спрямування на формування не лише іншомовних, а й лінгвокультурних знань і вмінь, оновлення змісту навчального матеріалу, його насичення мовними одиницями із культурологічним смислом (ідіомами, фразеологізмами, пареміями, стійкими образними порівняннями, лінгвокультурами зі сфери релігії, мовленнєвого етикету тощо), володіння якими дає змогу орієнтуватися у різних соціокультурних контекстах спілкування та конструктивно взаємодіяти з представниками різних культур. У руслі лінгвокультурологічних постулатів навчання іноземної мови передбачає опанування нею не лише як системою знаків кодування інформації, інструментом комунікації, а й долучення до культурних установок, цінностей її носіїв.

Ідеї лінгвокультурологічного напряму лінгвістичної думки, зокрема про нерозривний зв'язок мови і культури, мову як засіб відображення культури, спосіб її пізнання, відіграють особливо важливу роль у процесі іншомовної підготовки здобувачів різних професій, у тому числі й дизайну середовища, спрямовуючи її цілі та зміст на забезпечення їхньої здатності до повноцінної взаємодії з носіями не лише чужої мови, а й культури на основі урахування специфічних нюансів ментальності, дотримання мовно-культурних конвенцій і норм спілкування, що реалізуються через відповідні набори комунікативних максим. Вони орієнтують на насичення змісту іншомовної підготовки здобувачів цієї професії актуальною культурологічною інформацією для їх ознайомлення з культурними аспектами життєдіяльності носіїв іноземної мови та вироблення навичок конструктивної комунікативної поведінки з представниками чужої культури.

Поряд з філософськими та лінгвістичними теоріями вагоме значення в розкритті природи мови як ключового атрибуту людини мають і психологічні концепції, фокус уваги яких спрямовано на питання походження мови, її зв'язку з мисленням, механізми породження і рецесії мовлення тощо. Вагомий внесок у розкриття цих проблем здійснено у межах таких напрямів психологічної думки, як нативізм, когнітивізм, інтеракціонізм тощо, кожен з яких відображає сукупність поглядів на феномен мови і мовлення як суто людського явища та на їхній основі пропонує найбільш дієві стратегії її освоєння (Вахнован, 2019; Шахов, & Лебедева, 2021; Anam, & Firmansyah, 2024; Hawkins, 2008), а відтак потребує докладнішого розгляду у контексті проблематики нашого дослідження.

Нативізм як психологічна концепція ґрунтується на загальній ідеї про раціональне ставлення людини до життя як вродженій властивості, а не набутій якості, та постулює існування незалежних від досвіду здібностей, на основі яких відбувається пізнання явищ дійсності. Відповідно до цієї засадничої тези його представники (Chomsky, 2006; Lenneberg, 1967; Pinker, 1994) вважали основою становлення людської особистості, її психічного зростання, мовленнєвого розвитку, насамперед, генетичну запрограмованість. Адже кожна людина має вроджену «мовну здатність» як загальну спроможність освоїти мову на основі специфічних пізнавальних структур, а також психофізіологічні механізми, що забезпечують генерацію та сприйняття мовлення.

Нативісти намагаються пояснити засвоєння мови через обґрунтування гіпотези про вроджений, біологічний «мовний компонент у генетичному складі людини», спільний для усіх представників людського роду. Згідно з їхніми переконаннями, мова є елементом людської психіки, розуму, біологічною ознакою виду *Homo sapiens*, що супроводжує індивіда в процесі онтогенезу. Вона глибоко вкорінена в біологічній природі людини, і хоч навколишнє середовище є необхідною умовою для первинного запуску механізму мовлення, воно все ж є вторинним відносно вродженої людської здатності до цієї діяльності. Попри визнання впливу зовнішніх факторів, нативісти наполягають на первинності

внутрішніх мовних задатків та на неможливості повноцінного освоєння мови без закладених природою основ.

Так, за твердженнями основоположника нативістської доктрини походження мови Чомскі (Chomsky, 2006), кожна людина народжується із загальною «інстинктивною схильністю» до мови (“language faculty”) і лише закладені природою мовні задатки чи «мовні начала» дають їй змогу оволодіти тією чи іншою мовою у процесі взаємодії зі середовищем. Саме вроджений «мовний ген» уможливорює опанування конкретної мови на основі природних психологічних і фізіологічних механізмів, що забезпечують засвоєння мовних знаків, їх відтворення й адекватне сприйняття. Зазначене стосується як рідної, так і іноземної мови, адже, за переконаннями ученого, усі людські мови, попри формальні відмінності, мають загальні структурні характеристики – універсалії (звуки, слова тощо), а відтак засвоюються на основі єдиних механізмів (Chomsky, 2006).

Ідеї нативізму складають вихідні положення сучасних теоретичних уявлень про мовні задатки – вроджені індивідуальні психофізіологічні особливості, які зумовлюють специфічні схильності до опанування мов – мовні здібності, що, своєю чергою, визначають швидкість, легкість і якість оволодіння мовами та ефективність їх використання у процесах комунікації. До таких психофізіологічних та анатоμο-фізіологічних особливостей, що мають вирішальний вплив на процес опанування мовою та її застосування в комунікативній практиці дослідники відносять: «типологічні властивості нервової системи; співвідношення першої та другої сигнальних систем; співвідношення ліво- та правопівкульних функцій мозку; індивідуальні особливості будови і функціонування аналізаторів» (Замша, 2012, с. 10). Саме ці генетично задані характеристики покладені в основу мовних здібностей людини, як-от: фонематичний слух, артикуляційна чутливість, словесно-образна пам’ять, «чуття мови» тощо, що сприяють швидкому збагаченню власного арсеналу мовних засобів та легкому комбінуванню різних варіантів вираження думки.

Завдяки напрацюванням нативістів у викладанні іноземних мов, згідно з твердженнями Аршави та Баратинської (2025), постав «... інтерес до ментальних процесів, до змістовного аспекту користування іноземною мовою як засобом спілкування» (с. 78). Їхні ідеї дали поштовх до дослідження проблем індивідуалізації навчання іноземної мови з опорою на генетично детерміновані психофізіологічні особливості учнів та студентів, створення сприятливих умов для вияву їхніх природних задатків до опанування мов і розвитку мовних здібностей. Вони сприяють принциповій зміні акцентів у лінгводидактиці загалом і методиці навчання іноземної мови, зокрема: від загальних, абстрактних мовних знань до індивідуальних мисленнєво-мовленнєвих здібностей; від механічної імітації до активного осмислення; від ізольованого вправлення до природного розвитку комунікативних умінь.

Ключові положення нативізму екстраполюються і на теорію та методику професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, зокрема й сфери дизайну середовища. У контексті цієї проблематики особливою актуальністю вирізняються, на нашу думку, нативістські ідеї про вагомий вплив генетичних факторів на успішність пізнавальної та комунікативної діяльності студента, необхідність опори на його унікальний природний потенціал та застосування персоналізованих підходів до його розвитку, врахування індивідуальних можливостей у засвоєнні іноземних мов, що сукупно орієнтують на забезпечення сприятливих умов для вияву й оптимальної реалізації його природних задатків, схильностей, талантів у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

З особливостями когнітивної сфери людини пов'язують успішність оволодіння мовами і представники когнітивізму (Bruner, 1966; Lakoff, 1967; Piaget, 1974), акцентуючи, однак, їх еволюційну природу, а не суто генетичне походження. Формування мовних знань і мовленнєвих умінь вони розглядають у прямій залежності від розумового розвитку людини, відповідно їхньою першоосновою вважають не її природні задатки, а активну пізнавальну діяльність. Таким чином, когнітивістська теорія фокусує увагу, передовсім, на

комплексних ментальних операціях і процесах, що протікають по-різному у кожної людини та призводять до різних кінцевих результатів пізнавальної діяльності. Саме суб'єктність людини, її пізнавальна активність визначається рушійною силою набуття знань і вмінь, зокрема й іншомовних, у межах когнітивізму.

За твердженнями Кларк (Clark, 2018), когнітивізм постав як альтернатива біхевіоризму наприкінці 50-х – початку 60-х років XX століття, згідно з основними ідеями якого людина спроможна лише на відповіді на зовнішні стимули та пасивне сприйняття і відтворення знань. На противагу цьому представники когнітивізму висунули ідею про людську здатність раціонально мислити й активно конструювати власну систему знань (Clark, 2018, р. 176). В основі цієї психологічної теорії дослідник вбачає погляд на людину як на активно мислячий суб'єкт, а не об'єкт, що сліпо наслідує чи механічно реагує на зовнішні чинники (Clark, 2018). Тут експлікується вирішальна роль ментальної активності у пізнанні людиною світу та реалізації в ньому, що втілюється у процесах мислення, запам'ятовування, розуміння, міркування, інтерпретації тощо.

Основою усіх когнітивістських уявлень є висновки основоположника цього напрямку психологічної думки Піаже (Piaget, 1974) про два взаємозалежні аспекти пізнання людини. Зокрема, це асиміляція, тобто узгодження нової інформації, ідей з наявними знаннями та досвідом, та акомодация – модифікування власного досвіду і наявної системи знань на підставі здобутої нової інформації. Виходячи з цього, учений визначає сутність будь-якого навчання як процес активного, самостійного конструювання людиною знань через включення нової інформації в наявні у неї когнітивні чи ментальні схеми та їх подальшу зміну під впливом цієї інформації.

Тож, когнітивізм обстоює погляд на людину як активного суб'єкта пізнання з усіма можливостями для мисленнєвої обробки інформації та формування власного розуміння світу, ментальними механізмами систематизування, зберігання, доповнення цієї інформації. Згідно із засадничими позиціями цієї теорії процес навчання має внутрішню природу, а його

результативність, що виявляється у повноті та якості знань, визначається, передовсім, рівнем розумового розвитку кожної людини. Теорія передбачає розуміння навчання як динамічного процесу засвоєння нової інформації на основі активних мисленнєвих дій та операцій і заперечує можливість прямої трансляції знань від людини до людини.

Вагому роль ці постулати когнітивізму відіграють і в розумінні природи вивчення іноземних мов. В інтерпретації Лаврухіної (2024), «відносно навчання іноземної мови когнітивізм означає, що вивчення того чи іншого лінгвістичного явища повинно спиратися на розумові процеси і дії, що лежать в основі розуміння і використання цього явища у мовленні» (с. 55). У такому контексті дослідниця вказує на його виразний акцент на свідомому оволодінні тією чи іншою мовою «в послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь на основі засвоєних знань» (Лаврухіна, 2024, с. 56).

Значущість когнітивізму у контексті навчання мов науковці (Зембицька, & Романова, 2019; Романчук, 2023; Atkinson, 2012; Sankar, 2018; Suharno, 2010) пояснюють не лише значенням когнітивних процесів у засвоєнні мовних одиниць у їхніх значенні та формі, а й нерозривним взаємозв'язком мислення із мовленням та вирішальною роллю когнітивних структур як у сприйнятті та розумінні, так і в продукуванні висловлювання і рідною, і іноземними мовами в усній та письмовій формі: у першому випадку йдеться про сприймання потоку звуків чи ряду графічних знаків, упізнавання слів і фраз, декодування значення почутого/прочитаного, усвідомлення та запам'ятовування змісту, у другому – формування та формулювання думки, її внутрішнє промовляння, зовнішнє вираження через звукові сигнали або графічні знаки.

Ідеї когнітивізму, а саме щодо активної природи процесу людського пізнання, знання як індивідуальний конструкт розумової діяльності людини, взаємозв'язок мислення і мовлення тощо, мають фундаментальне значення і в контексті нашого дослідження, орієнтуючи на забезпечення можливостей для активної пізнавальної діяльності студентів – майбутніх фахівців з дизайну середовища у процесі іншомовної професійної підготовки, самостійного

конструювання ними власних іншомовних знань і вмінь відповідно до індивідуальних пізнавальних можливостей, а також розвитку їхніх когнітивних здібностей через ознайомлення з ефективними когнітивними стратегіями та техніками вивчення слів і термінів, граматичних нюансів, стилістичних норм фахової іноземної мови як засобу професійного спілкування, використання вправ і завдань на аналіз, синтез, порівняння, групування тощо.

Ідеї інтеракціоністської течії в психології, що підкреслюють особливе значення соціальних чинників у розвитку когнітивних і мовленнєвих функцій, стали магістральним напрямом у формуванні теоретичних основ іншомовної освіти, зокрема й професійної. Основу цієї теорії складають концептуальні положення про можливість становлення особистості в усій повноті її потенціалу, набуття нею знань про дійсність лише в умовах її активної взаємодії зі соціальним оточенням, у процесі інтенсивних міжособистісних інтеракцій (Козлова, 2017; Шевчук, 2024). Згідно з позиціями інтеракціонізму, взаємодія з іншими – це каталізатор розвитку особистості людини з огляду на її соціальну природу.

З цієї наукової перспективи соціальна взаємодія та вербальна комунікація постають детермінуючими факторами здійснення пізнавальної діяльності людини. Відомі представники цього напрямку психологічної думки (Blumer, 1969; Mead, 1934; Vygotsky, 1986) акцентують увагу на соціальному характері людського пізнання, його залежності від активної соціальної взаємодії людини, у процесі якої вона творить свою систему знань про дійсність. Згідно з їхніми переконаннями, лише через тісні взаємозв'язки і відносини із соціальним середовищем можливе набуття знань й опанування досвідом. При цьому суб'єкт пізнання постає рівноправним учасником соціальної взаємодії зі своїми індивідуальними можливостями, зацікавленнями, потребами у вивченні різних аспектів об'єктивної реальності.

Так, на думку науковців, інтеракціонізм розглядає пізнавальну діяльність людини як «конструювання образів об'єктів і явищ дійсності та формування уявлень і понять під впливом активних соціальних контактів: пізнання не є лише

внутрішнім процесом окремої людини, а відбувається в ході активної соціальної інтеракції між окремими людьми, їх взаємодії та співпраці» (Jung, & Schütte, 2018, p. 1092). Звертаючись до ідей одного з основоположників інтеракціоністської течії у психології Л. Виготського, дослідники визначають її прикметною ознакою визнання первинності соціальної, а не індивідуальної природи знання, адже, за міркуваннями її представників, лише через взаємодію між людьми відбувається обмін досвідом та накопичення знань. З огляду на це, вони формулюють головну тезу інтеракціонізму щодо природи знання і пізнання таким чином – «... знання спочатку конструюються у соціальному контексті, а потім засвоюються індивідами у процесі міжособистісної взаємодії» (Jung, & Schütte, 2018, p. 1095).

На винятковій важливості соціальної взаємодії та комунікації наголошують прихильники цього напрямку психологічної думки відносно процесу засвоєння мови, підкреслюючи неможливість його здійснення поза соціальним контекстом (Chapman, 2000; Sarem, & Shirzadi, 2014). Згідно з їхньою позицією, мова не успадковується і не закладена у готовому вигляді в біологічній природі людини, вона не є суто індивідуальним психічним явищем і не розвивається в індивіда в ізоляції, а відтак мова є феноменом, насамперед, соціальним та формується під впливом соціального середовища. З огляду на такі міркування, вивчення будь-якої мови – рідної чи іноземної – в їхньому розумінні неодмінно є соціально зумовленим процесом, зважаючи і на соціальну сутність мови, і на соціальну природу людини. Саме соціальна взаємодія є джерелом, пусковим механізмом засвоєння мов як знакових систем та розвитку мовленнєвих умінь, які в ній і активуються, первинно через спостереження і наслідування (Chapman, 2000; Sarem, & Shirzadi, 2014).

Ключові положення інтеракціонізму здійснюють вагомий вплив на теорію та методику навчання іноземних мов, постулюючи можливість опанування мови лише в умовах живого, активного спілкування, а не шляхом ізольованого вивчення звуків, слів чи граматичних правил. Вони актуалізували важливість забезпечення умов для активної взаємодії всіх учасників цього процесу та його

спрямованості на іншомовну комунікацію як головний спосіб засвоєння іншомовного матеріалу. Ідеї цього напрямку психологічної думки орієнтують на опанування іноземною мовою не як абстрактною системою одиниць і норм, а як інструментом реального спілкування, через активне практикування у її застосуванні як засобу взаємодії з іншими для обміну думками, вираження емоцій, розв'язання проблем тощо.

З огляду на зазначене, цінність постулатів інтеракціонізму про соціальну природу людини, вагомий вплив соціального оточення на її особистісне становлення, а також мову як провідний засіб людської інтеракції і можливість її опанування лише в умовах соціального середовища є, на наш погляд, незаперечною в сучасній лінгводидактиці загалом та у контексті іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища зокрема. Їх втілення передбачає у межах нашого дослідження ретельний добір методологічних підходів і технологій організації цього процесу, що забезпечують тісну кооперацію і міжособистісне спілкування та уможливають набуття студентами різноманітного досвіду застосування іноземної мови як засобу комунікації і вербальної взаємодії у професійних контекстах.

Розробка теоретичних засад формування іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища передбачає опору не лише на актуальні філософські, лінгвістичні, психологічні, а й педагогічні теорії і концепції, що пояснюють закономірності та принципи освітніх процесів, проливають світло на ефективні способи їх організації. Серед сучасних педагогічних теорій, що розкривають актуальний погляд на феномен освіти, її цільові пріоритети та шляхи їх досягнення, дослідники визначають, передовсім, концепцію дуального навчання, концепцію дистанційного навчання, концепцію адаптивного навчання тощо, що репрезентують комплекс актуальних ідей щодо освіти молодих поколінь у контексті актуальних запитів суспільства на формування особистості в усій повноті її потенціалу та її підготовку до життя в умовах сучасного світу (Гевко, & Невмержицька, 2019; Зварич, 2023; Кравченко, 2021; Кириченко, 2018; Сікора, 2023). У контексті проблематики нашого

дослідження особливою значущістю відзначаються передовсім таксономія Блума, концепція розвивального навчання, концепція проблемного навчання, що містять комплекс цінних теоретичних позицій щодо організації іншомовної освіти.

Таксономія Блума, як відомо, являє собою відображення ієрархічної системи цілей освітнього процесу відповідно до пізнавальних здібностей людини за рівнями їх складності та конкретності. Зокрема, група американських психологів і педагогів (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956) запропонувала в 50-х роках XX століття модель навчальної діяльності на основі структурування пізнавальних процесів мислення від найпростіших до найскладніших, а саме від знання як фіксування в пам'яті певної інформації до оцінки як її характеристики за певними критеріями. На початку XXI століття вона була переглянута та використовується сьогодні як схема розуміння логіки освітнього процесу та його послідовної організації від засвоєння фактів, понять тощо до формування вмінь їх практичного застосування з опорою на розумові дії різного порядку (Forehand, 2010). Таксономія Блума охоплює шість когнітивних доменів чи рівнів навчально-пізнавальної діяльності: від найнижчого до найвищого: 1) запам'ятовування (remembering) – фіксування у пам'яті інформації у формі її сприйняття; 2) розуміння (understanding) – пояснення змісту інформації, її інтерпретація та переформулювання; 3) застосування (applying) – перенесення інформації на практичні контексти, вирішення на її основі конкретних завдань; 4) аналізування (analysing) – розкладання інформації на частини, їх порівняння, виявлення глибинної суті, зв'язків між ними; 5) оцінювання (evaluating) – критичне характеризування інформації на основі певних критеріїв, аргументування позиції; 6) творення (creating) – генерування на основі засвоєної інформації нових ідей, рішень (Krathwohl, 2002). Перші три рівні розглядаються у межах таксономії Блума як навчальні операції нижчого рівня, а наступні три – високого рівня.

Таким чином, згідно з таксономією Блума в основу навчання покладено знання як сукупність відомостей, уявлень, понять тощо, зафіксованих у пам'яті

та свідомості людини, що визначають її здатність до конструктивної практичної дії. У межах цієї концепції пропонується й окрема таксономія типів знань, а саме: знання фактів (factual knowledge); знання теорій, принципів, моделей, структур тощо (conceptual knowledge); знання алгоритмів, технік, методів, способів дій (procedural knowledge); знання умов діяльності (contextual/conditional knowledge); знання цілей, планів діяльності (strategic knowledge); знання про себе (self-knowledge) (Krathwohl, 2002).

За Борисовою (2022), «таксономія Блума є не просто схемою класифікації знань чи пізнавальних дій, структурною моделлю розумових дій людини за ієрархією, адже, наприклад, для застосування тих чи інших знань у практичних контекстах (3 рівень), людина повинна дізнатися необхідну інформацію (1 рівень) та зрозуміти її (2 рівень)» (с. 146). Таким чином, навчання передбачає поступовий рух від просто запам'ятовування фактів і їх репродукції до здійснення різних розумових операцій з інформацією, що складає зміст відповідних знань, як-от зміна форми вираження її смислу, порівняння, класифікування за різними ознаками, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичне оцінювання, прогнозування, генерування нових ідей тощо.

З огляду на такі особливості, дослідники вважають таксономію Блума ефективним інструментом визначення цілей освітнього процесу з урахуванням реалій сьогодення, передовсім, інтенсивного накопичення інформації у різних галузях знання, її швидким оновленням, а відтак недостатністю лише запам'ятовування здобувачами освіти фактів та їх відтворення, а також їх структурування відповідно до логіки людського пізнання, починаючи від засвоєння інформації і завершуючи її критичною оцінкою та використанням для продукування нових ідей чи розв'язання конкретних практичних проблем (Бажміна, 2020; Галян, & Галян, 2018; Іваніга, & Тарасенко, 2025; Wilson, 2016). Універсальний характер цієї таксономії дає змогу застосовувати її для конкретизації цілей навчання будь-якої дисципліни та проєктування послідовної, відповідно до ієрархії розумових дій, системи завдань для їх досягнення.

Зокрема, таксономія Блума набула широкого застосування в теорії і методиці іншомовної професійної освіти як інструмент визначення її проміжних цілей на шляху досягнення загальної мети – формування професійної іншомовної компетентності, починаючи від запам'ятовування одиниць і явищ, їх відтворення, пояснення, інтерпретації, вживання в типових комунікативних ситуаціях до глибокого аналізу й критичного осмислення в плані форми, змісту, функцій та творення власних висловлювань на їх основі. Отож, ця педагогічна концепція відіграє важливу роль і в межах нашого дослідження, орієнтуючи на постановку чітких цілей професійної іншомовної підготовки студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища та укладання комплексу навчальних завдань для опрацювання відповідного матеріалу не лише на рівні фіксування у пам'яті та репродукції, а й ґрунтового аналізу в усіх аспектах та творчого використання у нових контекстах.

Повноцінне втілення положень таксономії Блума, що передбачають становлення здобувача освіти як активного суб'єкта пізнання через опанування розумовими діями усіх рівнів неможливе без опори на принципові положення теорії розвивального навчання, що сприяють досягненню якісно вищих результатів навчально-пізнавальної діяльності, завдяки опорі на природні закономірності людського онтогенезу. В основі цієї теорії – ідеї про вагомий вплив навчання на розвиток людини, що може бути як гальмівним, так і прискорювальним, залежно від врахування чи нехтування природними законами її зростання. Головний постулат теорії розвивального навчання – навчання сприяє розвитку людини, спираючись на його закономірності. Таким чином, вплив навчання на розвиток неодмінно опосередковується віковими та індивідуальними можливостями його суб'єкта, рівнем його дозрівання.

Основоположники теорії розвивального навчання (Костюк, 1968; Piaget, 1976; Vygotsky, 1978) вказують на тісний взаємозв'язок навчання і розвитку, їх діалектичну єдність, проте заперечують їх ідентичність чи паралельність перебігу. За їхніми твердженнями, між розвитком та навчанням існує складна динамічна залежність, проте навчання не тотожне розвитку, за умови правильної

організації воно веде за собою розвиток, який, своєю чергою, значною мірою визначає межі його впливу (Костюк, 1968). Під правильною організацією у цьому контексті мається на увазі, насамперед, випереджальний характер навчання відносно розвитку, його спрямованість на «зону найближчого розвитку», забезпечення знань і вмінь, якими людина ще не володіє повноцінно, але спроможна освоїти, з огляду на поточний рівень розвитку (Vygotsky, 1978).

За твердженнями дослідників (Безлюдна, 2016; Семенець, 2006; Damon, 2013; Murray, & Chapman, 2003; Wambach, Brothen, & Dikel, 2000), теорія розвивального навчання є одним із найважливіших напрямів у педагогіці, що актуалізує спрямування навчального процесу на всебічний розвиток особистості з опорою на зону її найближчого розвитку на усіх ланках системи освіти. Спираючись на засадничі тези цієї теорії, вчені визначають особливості їх впровадження у системі вищої освіти, з-поміж яких – врахування головних психічних новоутворень, що формуються і розвиваються у студентському віці та опора на провідні види діяльності цього вікового періоду, що зумовлюють виникнення і розвиток відповідних новоутворень (Семенець, 2006; Damon, 2013). За цих умов навчання набуває розвивального характеру.

Дослідники ідей розвивального навчання у контексті професійної чи вищої освіти, як правило, асоціюють студентський вік із максимальним рівнем розвитку психічних функцій людини, зокрема сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоцій, почуттів, у зв'язку з чим вважають його чи не найбільш сприятливим для формування узагальненої картини світу, здобуття професії, набуття індивідуального стилю в тій чи іншій діяльності, утвердження характеру (Вітвицька, 2003; Семенець, 2006). Саме у цьому віці відбувається самоствердження людини як індивідуальності, після проходження складного шляху онтогенетичної ідентифікації і наслідування інших людей та переймання від них соціально значущих якостей особистості.

Згідно з Керницьким (2015), студентський вік характеризується подальшим психічним розвитком людини, складним переструктуруванням інтелектуальних функцій, зміною структури особистості у зв'язку з входженням

у нові, більш різноманітні соціальні спільноти. Дослідник вважає цей віковий період особливо сенситивним для розвитку особистісних і соціальних потенцій людини, насамперед, професійних, світоглядних і громадянських якостей, стабілізації рис характеру, трансформації мотиваційних установок і ціннісних орієнтацій у зв'язку з професіоналізацією та потребами у самостійності і незалежності. Оптимальну реалізацію людиною свого потенціалу у цьому віці, її особистісне удосконалення і професійне становлення відповідно до цих вікових особливостей спроможна забезпечити лише дидактична система, побудована на теорії розвивального навчання (Керницький, 2015).

Значні можливості для особистісного та професійного розвитку вікової категорії студентів має, на наше переконання, курс іноземної мови за професійним спрямуванням за умови організації його викладання з опорою на ідеї теорії розвивального навчання. Зокрема, вони орієнтують на узгодження усіх аспектів методичної системи його навчання (цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм) з природними законами розвитку студентів, їхніми віковими психофізіологічними особливостями та найближчими потенційними можливостями особистісного зростання. Зазначене передбачає виведення в ранг пріоритетних цілей навчальної дисципліни – удосконалення інтелектуальних можливостей, подальший розвиток мовленнєвих здібностей, особистісних якостей студентів, добір інформаційного наповнення за критеріями відповідності пізнавальним і комунікативним інтересам цієї вікової категорії, розробку системи вправ і завдань зростаючої складності.

Із концепцією розвивального навчання тісно пов'язана концепція проблемного навчання, що спирається на психологічні закономірності мислення як продуктивного процесу та проблемну ситуацію як його пусковий механізм. В її основі твердження про те, що «мислення починається з проблеми чи питання, з подиву чи здивування, із суперечності» (Сергієнко, 2021, с. 184), а відтак істинне навчання вимагає постановки пізнавальних проблем та активного пошуку шляхів їх розв'язання. Концепція проблемного навчання знаменує парадигмальний зсув у розумінні результатів пізнання: найбільш значущим

визнається не фіксування в пам'яті якомога більшого обсягу інформації, а проблемне мислення – здатність критично розглядати проблему з різних перспектив та знаходити оптимальні шляхи її розв'язання.

Учені підкреслюють неабияку значущість ідей проблемного навчання у системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів різних галузей діяльності, особливо в теперішніх умовах життя (Валентьєва, Смолянко, & Семеняко, 2022; Карпушина, 2018; Мкртічян, Андрощук, Фоміна, Куйтуклу, & Демид, 2024; Сергієнко, 2011). В епоху динамічного інформаційного прогресу та стрімкої модернізації виробничо-трудова процесів потрібен новий тип фахівців, здатних до самостійності, вияву ініціативи, прийняття нетривіальних рішень, пошуку дієвих підходів до розв'язання щораз складніших завдань професійної сфери, а навчити майбутніх спеціалістів вирішувати професійні проблеми можна лише через навчальні завдання проблемного характеру, в основу яких закладена суперечність між відомим і невідомим, між наявними вміннями та потребою у формуванні нових. Центральною категорією концепції проблемного навчання її теоретики (Barrows, & Tamblyn, 1980; Baden, & Major, 2004; Boud, 1988) визначають поняття проблеми чи проблемної ситуації, потрапляючи в яку суб'єкт навчальної діяльності виявляє протиріччя між наявними знаннями та необхідністю у нових для її успішного вирішення. Із зіткнення з інтелектуальним утрудненням, усвідомлення неможливості виконати певне завдання за допомогою наявних знань і способів дії постає потреба в новому знанні, що слугує потужним джерелом пізнавальної активності та мотивації, інтенсифікує мислення, скеровує на пошук нового та пізнання невідомого. Проблема ситуація, на відміну від звичайного завдання, передбачає не просто відтворення наявних знань чи закріплення відомого способу дії, а й активний пошук нових знань, невідомих способів дії у нестандартних умовах (Горбань, & Горбань, 2015; Швардак, 2011). «Проблемою в навчанні є така ситуація виконання практичного або теоретичного завдання, в якій раніше засвоєних знань виявляється недостатньо і з'являється потреба в нових знаннях, способах дії. Вона сама по собі не містить вказівки на умови, що обмежують

рішення або засіб його віднайдення. За допомогою відповідних розумових операцій, розмірковувань, що ґрунтуються на раніше здобутих знаннях, суб'єкт може самостійно отримати результат, подолати суперечності, вирішити проблему... Проблема зазвичай виражається у формі запитання або завдання. Проблемне запитання, завдання, що виникло чи поставлене перед суб'єктом, потребує відповіді, яка заздалегідь невідома і має бути знайдена шляхом творчого пошуку» (Кучманюк, 2016, с. 243).

У концепції проблемного навчання представлені різні класифікації проблемних навчальних ситуацій. За їх загальною спрямованістю розрізняють ситуації на пошук нових знань або способів дії та ситуації на виявлення можливості застосування відомих знань і способів у нових умовах. За характером змістової сторони проблеми диференціюють на: ситуації несподіваності (містять факти, ідеї, що викликають подив, здаються парадоксальними); ситуації конфлікту (містять факти, висновки, що вступають у протиріччя з усталеними уявленнями); ситуації невизначеності (містять недостатню кількість вихідних даних для ефективного розв'язання); ситуації вибору (передбачають визначення найбільш дієвих способів подолання серед кількох альтернатив) (Горбань, & Горбань, 2015; Павленко, 2014).

Окрім обґрунтування сутності та вимог до проблемного навчального завдання як ключової одиниці побудови освітнього процесу, у межах відповідної дидактичної концепції, відводиться вагоме значення і поясненню технологічної схеми його здійснення. Зокрема, згідно з її положеннями цикл проблемного навчання охоплює низку операцій у чітко визначеній послідовності, а саме: постанову проблемної навчальної ситуації, спрямування уваги суб'єктів на її сприйняття та усвідомлення нестачі знань/умінь для її вирішення; пошук суб'єктами навчання необхідної інформації, шляхів вирішення проблеми, висунення і перевірка гіпотез; реалізація суб'єктами знайдених рішень виконання проблемного навчального завдання; оцінка суб'єктами результатів розв'язання проблемного навчального завдання.

Наведені положення концепції проблемного навчання мають вагоме значення у межах нашого дослідження, спрямованого на удосконалення системи підготовки студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища до професійної діяльності та спілкування з урахуванням реалій сьогодення, зокрема відкритості ринку професійних послуг у цій сфері, широкими перспективами професійної мобільності, високим ступенем динамізму і непередбачуваності ситуацій та умов праці. Її засадничі ідеї про навчальну проблемну ситуацію як основу активного опанування знаннями і вміннями, важливість комбінування різних типів проблемних навчальних завдань, циклічний і ступеневий характер організації навчальної роботи відповідно до підвищення рівня їх складності дають змогу спроектувати процес іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища як процес набуття практичного досвіду подальшої професійної діяльності в умовах непередбачуваності, а також досвіду самостійного пошуку нових знань і вмінь з огляду на необхідність постійного професійного самовдосконалення.

Отже, комплексний, міждисциплінарний характер проблеми професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з дизайну середовища зумовлює нагальну потребу побудови теоретичного підґрунтя її здійснення шляхом інтеграції ідей, положень різних галузей наукового знання, зокрема філософії, психології, мовознавства, педагогіки. Раціональний синтез засадничих тез сучасних філософських вчень (екзистенціалізм, прагматизм, конструктивізм), лінгвістичних доктрин (структуралізм, функціоналізм, лінгвокультуралізм), психологічних теорій (нативізм, когнітивізм, інтеракціонізм), педагогічних концепцій (таксономія Блума, концепція розвивального навчання, концепція проблемного навчання), що відображають подекуди діаметрально протилежні погляди на природу людського пізнання та загальну сутність процесу навчання, дає змогу комплексно осмислити відповідні феномени, сформулювати більш цілісне уявлення про їх закономірності, досягнути все розмаїття чинників їх успішного здійснення, а відтак підібрати та зреалізувати найбільш конструктивні

підходи до організації професійної іншомовної підготовки студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища.

2.2. Методологічні підходи до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

Інтенсивні глобалізаційні тенденції у сфері дизайну середовища та суттєве послаблення територіальних, культурних тощо кордонів професійної діяльності фахівців цієї галузі нині висувають якісно нові вимоги до системи їхньої професійної освіти загалом та іншомовної підготовки зокрема. Сучасний етап її функціонування позначений активним переосмисленням цільових пріоритетів та висуванням на передній план завдання формування плюрилінгвальної особистості майбутнього дизайнера середовища як запоруки його успішної професійної самореалізації в умовах теперішнього відкритого світу та глобалізованого професійного простору. Такі трансформації у системі професійної освіти фахівців з дизайну середовища актуалізують необхідність переоцінки усталених практик навчання іноземних мов та обґрунтування нових методологічних основ процесу їх викладання.

Вивчення науково-педагогічної літератури з означеної проблематики дало змогу визначити низку актуальних методологічних підходів, пропонованих дослідниками в якості основи забезпечення ефективності іншомовної підготовки спеціалістів різних галузей, серед них: компетентнісний (Ванівська, 2016; Нікіфорчук, 2023; Чорноус, 2023; Шестопалова, 2021; Dooly, 2013; Tudor, 2013), діяльнісний (Бурак, 2021; Гордієнко, 2012; Колбіна, 2024; Криштанович, 2017; Макогін, 2024; Онуфріїв, 2019; Littlewood, 2014), особистісно орієнтований (Баб'юк, 2019; Ніколаєва, 2018; Швецова, 2023; Fadaee, Marzban, & Najafi Karimi, 2021; Xia, Shin, & Shin, 2024), культурологічний (Баглай, 2018; Гнатовська, 2020; Каленський, 2018; Черніговець, 2025; Яочен, 2016; Lovitt, 2020; Ogli, 2024; Schnurr, 2024), міждисциплінарний (Козлов, Томашевська, & Кузнєцов, 2018; Усатова, Король, & Ведмедюк, 2024; Шумський, 2015; Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014; Gürtler, & Kronewald, 2015; Selvi, 2014), аксіологічний (Жигінас, 2016;

Левківська, Давидович, Вергун, & Лихошвед, 2023; Листопад, 2013; Пінчук, 2021; Stan, 2017), технологічний (Галушак, 2018; Майборода, 2015; Малихін, & Арістова, 2018; Чечотка, 2019; Kessler, 2018; Warschauer, & Meskill, 2013) тощо. З реалізацією цих підходів у системі навчання іноземних мов спеціалістів тієї чи іншої сфери учені пов'язують кращі можливості для їх становлення як багатомовних особистостей, здатних успішно розв'язувати весь спектр професійних завдань та обов'язків в умовах інтернаціоналізації відповідної галузі. Обґрунтуємо докладніше названі методологічні підходи у контексті проблеми іншомовної професійної підготовки майбутніх бакалаврів з дизайну середовища.

Одним із ключових методологічних підходів до освіти загалом, як свідчить аналіз наукової літератури, вважають особистісно орієнтований, що передбачає визнання кожного здобувача неповторною особистістю з унікальним потенціалом – задатками, здібностями, нахилами тощо та відповідно спрямування освітнього процесу на їх повноцінний вияв і розвиток (Горбатюк, 2014; Кузьменко, 2016; Письменна, 2013; De Raad, & Schouwenburg, 1996; Jackson, 2011; Mroczek, & Little, 2014). У контексті професійної освіти та навчання іноземних мов за професійним спрямуванням цей підхід асоціюється, насамперед, із врахуванням особистісних потреб і можливостей кожного студента та культивуванням у нього професійно значущих особистісних якостей, що дають змогу успішно діяти в різних професійних контекстах, приймати оригінальні рішення, застосовувати нестандартні підходи, взаємодіяти з представниками різних культур і носіями різних мов в умовах глобалізованого світу.

На думку Швецової (2023), особистісно орієнтований підхід відіграє особливо важливу роль у підготовці до професійної діяльності, «...оскільки на основі цього підходу зміст освіти трансформується через перетворення в особистісне ставлення до процесів, об'єктів і явищ навколишньої дійсності, що є необхідним для розуміння майбутньої професійної діяльності» (с. 221). Формування у майбутнього фахівця готовності до професійної діяльності

засобами іноземної мови на засадах особистісно орієнтованого підходу передбачає «створення оптимальних умов для самовдосконалення та самореалізації його особистісного потенціалу і ставлення до нього як до цілісної особистості» (Швецова, 2023, с. 222). До таких умов вона відносить: по-перше, встановлення особистісно значущого емоційного контакту між викладачем і студентом, доброзичливого міжособистісного спілкування на засадах співпраці, взаємоповаги, взаєморозуміння; по-друге, забезпечення можливостей для вільної творчої діяльності студента (проблемне навчання, проєктна діяльність тощо) для вияву його особистісного потенціалу; по-третє, стимулювання студентів до самостійності в набутті нових знань і вмінь та прагнення до саморозвитку (Швецова, 2023).

Зазначається, що «концептуальною ідеєю особистісно орієнтованого підходу є пріоритетність особистості студента у навчальному процесі з її освітніми, культурними, професійними потребами, інтересами, її розвиток і самореалізація. Втілення зазначеної концептуальної ідеї можливе шляхом використання сучасних методів, технологій, засобів навчання, які забезпечують не лише інтелектуальний, але й емоційний розвиток студентів; створення умов для індивідуалізації навчального процесу, зокрема, шляхом забезпечення особистісного компонента в змісті навчання, можливостей для індивідуальної траєкторії розвитку» (Баб'юк, 2019, с. 37).

Своєю чергою, Ніколаєва (2018) вбачає суть особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов студентів у процесі їхньої професійної підготовки у створенні умов для розвитку їхніх особистісних якостей та врахуванні індивідуального досвіду, можливостей, потреб, інтересів. Він забезпечує, за її твердженнями, актуальний погляд на мету цього процесу, що полягає у формуванні вторинної мовної особистості, здатної до «мовленнєвих актів в умовах автентичного спілкування з представниками інших культур» (Ніколаєва, 2018, с. 32). З огляду на це особистісно орієнтований підхід орієнтує на забезпечення засвоєння іноземної мови не шляхом трансляції знань студентам, а в процесі їхньої власної діяльності, спрямованої на оволодіння нею:

«Освітній процес має будуватися не стільки з позиції логіки і системності іншомовної освіти, скільки з погляду на можливості розвитку особистості (вторинної мовної особистості), її внутрішнього стану, індивідуальної програми засвоєння іноземної мови» (Ніколаєва, 2018, с. 32).

Школяр (2020) зауважує, що «у контексті особистісно орієнтованого підходу відбувається підготовка, яка орієнтується на особистість, і в межах якої здійснюється пошук шляхів задоволення пізнавальних потреб особистості, розв'язання проблем її розвитку й підтримки» (с. 249). У системі професійно орієнтованої іншомовної підготовки, за твердженнями дослідниці, він передбачає: виявлення індивідуальних особливостей майбутнього спеціаліста тієї чи іншої галузі та забезпечення йому можливостей професійно особистісного розвитку; побудову навчального процесу на основі вибору змісту, методів і форм реалізації з урахуванням особистісного досвіду майбутніх фахівців; створення умов для самостійної творчої роботи студентів, завдяки чому вони постають активними учасниками процесу пізнання, саморозвитку, самоосвіти, а не пасивними реципієнтами іншомовних знань. Це перетворює процес навчання іноземної мови на сферу самоствердження особистості майбутнього спеціаліста (Школяр, 2020).

Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням передбачає її використання як засобу професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців тієї чи іншої галузі. Він орієнтує на відмову від механічного засвоєння знань про її явища, структури, одиниці на користь набуття професійно значущого особистісного пізнавального та комунікативного досвіду, що сприяє самореалізації та саморозвитку студента (Xia, Shin, & Shin, 2024). Особистісно орієнтований підхід вимагає перебудови усієї методичної системи викладання іноземної мови (змісту, методів, форм, засобів) задля забезпечення максимальної спрямованості освітнього процесу на особистість студента – майбутнього спеціаліста тієї чи іншої сфери професійної діяльності, його індивідуальні потреби, нахили, інтереси, здібності. У зв'язку з цим дослідники влучно визначають застосування особистісно орієнтованого

підходу до навчання іноземної мови як парадигмальний зсув, що передбачає трансформацію усієї системи її викладання – від цілей до форм реалізації (Xia, Shin, & Shin, 2024).

За науковцями (Fadaee, Marzban, & Najafi Karimi, 2021; Sharp, 2008), особистісно орієнтований підхід в лінгводидактиці є квінтесенцією гуманістичних тенденцій в освіті загалом з їх спрямованістю на особистість студента як найвищу цінність. Ця методологічна парадигма покликана розв'язати проблему домінуючої ролі та суб'єктної позиції студента у процесі опанування іноземною мовою, шляхом посилення його автономності, самостійності, креативності. Вона спрямована на забезпечення не лише оволодіння мовою як інструментом комунікації, а й на створення сприятливих умов для актуалізації та розвитку особистісних якостей і здібностей студента, зокрема інтелектуальних, комунікативних, соціальних, культурних тощо. Дослідники справедливо підкреслюють ключову роль цього підходу у системі іншомовної підготовки студентів з огляду на практично невичерпні можливості іноземної мови як навчальної дисципліни у розвитку особистісного потенціалу.

Квінтесенцією викладеного є те, що особистісно орієнтований підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх бакалаврів з дизайну середовища передбачає відведення особливої уваги проблемі їхнього особистісного зростання. Він вимагає у процесі навчання іноземної мови підтримки і сприяння кожному студентові у вияві та реалізації його особистісних задатків і можливостей. Практичне втілення цього підходу у системі іншомовної професійної підготовки майбутнього дизайнера середовища нерозривно пов'язане із забезпеченням йому індивідуальної освітньої траєкторії, зміщенням її пріоритетів у площину його індивідуальних особистісних досягнень, моделюванням навчальних ситуацій для розвитку професійно значущих особистісних якостей, створенням умов для реалізації своїх особистісних потреб і зацікавлень. Завдяки цьому він дає змогу трансформувати процес іншомовної професійної підготовки фахівця з дизайну середовища на сферу його особистісного саморозвитку та самоствердження. Істотно, що особистісно

орієнтований підхід дає змогу кожному студенту виробити індивідуальний дизайнерський голос та вербалізувати власні креативні ідеї іноземною мовою, створюючи органічну єдність творчого потенціалу особистості та її мовної підготовки. Відтак іноземна мова перестас бути формальним бар'єром, перетворюючись на релевантний засіб професійного утвердження фахівця в глобальному професійному середовищі.

3-поміж методологічних парадигм іншомовної професійної підготовки фахівців з дизайну середовища винятковою актуальністю вирізняється, на наш погляд, компетентнісний підхід, що принципово змінює погляд на цілі та очікувані результати цього процесу. Загалом він передбачає зміщення акцентів у визначенні цільових пріоритетів освіти з нагромадження знань з окремих предметних галузей у площину формування компетентності як інтегративної здатності до дії на основі поєднання різноманітних знань, умінь, досвіду, особистісних якостей. У системі професійної підготовки він забезпечує її спрямованість на розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця як комплексної характеристики його особистості, що виявляється у готовності успішно виконувати професійні завдання та обов'язки на основі комбінування знань, умінь, навичок, професійно значущих ціннісних установок і якостей.

На основі опрацювання науково-педагогічної літератури, Нікіфорчук (2023) висновує, що «компетентнісний підхід є методологічною основою сучасної системи вищої освіти, що зумовлено вимогами суспільства щодо підготовки конкурентоспроможного фахівця, який вільно володіє обраною професією і готовий підвищувати свій професійний рівень упродовж життя» (с. 42). «Перевагою застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців є те, що він дає змогу оцінити знанняву компоненту і особистісні зміни, які відбулись у процесі такої підготовки у закладі вищої освіти» (Пришляк, 2021, с. 78).

За твердженнями Ванівської (2016), компетентнісний підхід передбачає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на

формування й розвиток ... здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі урахування затребуваності навчальних досягнень ... в суспільстві, забезпечення спроможності відповідати реальним запитам швидко змінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі» (с. 73). Він ґрунтується на інтегрованих вимогах до результатів освіти, оскільки вимагає зміни і її мети, і векторів здійснення – від передання суми знань до формування компетентної особистості.

Розглядаючи сутність цього підходу у контексті професійно орієнтованої іншомовної підготовки, Шестопалова (2021) вбачає його переваги в можливостях заміни системи обов'язкового формування знань, умінь і навичок комплексом компетентностей, необхідних для реалізації певного виду професійної діяльності. Відтак основним аргументом на користь його впровадження вона вважає практичну зорієнтованість: «Компетентний фахівець не лише має певний рівень знань, умінь і навичок, а й здатний реалізувати їх у своїй професійній діяльності» (с. 133). З огляду на це компетентнісний підхід, за міркуваннями дослідниці, програмує освітній процес на чіткий кінцевий результат – компетентність як багаторівневу, полікомпонентну, динамічну характеристику фахівця та систематичний контроль її сформованості за відповідними критеріями, показниками, рівнями.

Компетентнісна парадигма іншомовної професійної підготовки, зауважує Чорноус (2023), розвивається як сучасна альтернатива традиційним підходам до її здійснення, що орієнтовані здебільшого на засвоєння знань, умінь, навичок, а відтак «обмежують їх практичне застосування у майбутній професійній діяльності студентів та недостатньо враховують сутність компетентності сучасної людини в умовах конкуренції вільного ринку» (с. 44). Компетентнісний підхід як один із способів здійснення іншомовного професійного навчання, наголошує дослідниця, вимагає посиленої уваги до формування готовності до професійної діяльності із використанням іноземної мови, здатності до активної

участі в різних ситуаціях професійного життя з проєкцією на іншомовний професійний простір та завдяки цьому закладає основу для професійної успішності й самореалізації майбутнього фахівця в умовах сьогодення (Чорноус, 2023).

Натомість Тьюдор (Tudor, 2013) обґрунтовує специфіку компетентнісного підходу через його протиставлення знаннево центрованому. Він покликаний мінімізувати недоліки знаннево орієнтованої системи освіти, що замкнулася сама на собі, тобто її результати значущі лише у самій системі, а поза її межами вони не мають вагомого значення, зокрема як для самої особистості, так і для суспільства в цілому. Компетентнісна парадигма дає змогу вийти за ці рамки, адже націлена на формування не енциклопедичної грамотності, а здатності використовувати різні знання та вміння на практиці для вирішення конкретних ситуативних проблем, що постають в реальному житті. Тому у межах цього підходу знання – не самоцінність, а основа для конструктивних дій у різних ситуаціях; вони мають неабияку значущість і поза системою освіти (Tudor, 2013).

Як влучно зазначають дослідники (Auerbach, 1986; Dooly, 2013; Richards, & Rodgers, 2001), компетентнісний підхід загалом є, певною мірою, відображенням запитів суспільства на підготовку особистості, що не тільки знає, а й уміє застосувати свої знання у різних ситуаціях реального життя і професійної діяльності. Стосовно професійно орієнтованої іншомовної підготовки він ставить на перше місце не стільки докладну лінгвістичну поінформованість, скільки готовність вирішувати за її допомогою проблеми, що виникають у різних ситуаціях професійної діяльності. Він апелює до практичної природи мови, що виступає засобом професійної взаємодії чи інструментом доступу до зарубіжних джерел фахової інформації. Затим, він забезпечує можливість опанування іноземною мовою в безпосередньому контексті її функціонування та набуття досвіду її практичного застосування у професійних цілях.

Водночас науковці (Подольак, 2022; Stranovská, Hvozdková, Munková, & Zdenka, 2016) дещо ширше трактують сутність компетентнісного підходу до освіти та відносять його до тих методологічних підходів, що дають змогу

привнести суб'єктивні, особистісні смисли в освітній процес, адже компетентність як його основна мета і ключовий очікуваний результат охоплює не лише когнітивні компоненти – знання, операційно-технологічні складники – вміння і навички, а й мотиваційні, морально-етичні, поведінкові тощо аспекти. Тому будь-яка компетентність, разом з іншомовною професійною, завжди «забарвлена» індивідуальними якостями конкретної людини та проявляється як особистісно-позначена, усвідомлена, належна до її суб'єктивних характеристик. Відповідно, реалізація цього підходу вимагає пошуку нових методичних рішень, які б давали студентів змогу реалізуватися як суб'єкту освітнього процесу, впливати на його хід і результат та набувати індивідуального досвіду застосування знань у різних ситуаціях життя чи професійної діяльності (Подоляк, 2022; Stranovská, Hvozdková, Munková, & Zdenka, 2016).

Усе наведене вище дає підстави для визнання компетентнісного підходу вагомим методологічним стратегією підвищення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх бакалаврів з дизайну середовища через оновлення її цілей і завдань, удосконалення змісту і методики. Його практичне втілення дає змогу посилити практичну орієнтованість цього процесу та створити передумови для набуття цінного досвіду у розв'язанні реальних проблем і завдань подальшої професійної діяльності, на основі використання іноземної мови, здатності успішно адаптуватися у міжнародному професійному середовищі та спроможності повноцінно реалізуватися в умовах відкритого ринку праці. Його практичне упровадження в систему іншомовної підготовки майбутніх дизайнерів середовища передбачає визначення переліку компетентностей, що слугують мірилом їхньої готовності до професійної діяльності в глобалізованому світі та добір відповідного методичного інструментарію для їх цільового формування.

Реалізація компетентнісної парадигми професійної підготовки фахівців будь-якої галузі неможлива без застосування діяльнісного підходу, що, власне, і забезпечує можливості для набуття різноманітного практичного досвіду професійної діяльності та їх становлення як активно діючих професіоналів своєї

справи (Бурак, 2021; Гордієнко, 2012; Криштанович, 2017). Його головна ідея полягає в недосяжності повноцінного професійного розвитку майбутнього спеціаліста без його активності, зусиль, докладених для розв'язання професійних завдань у реальних чи наближених до них умовах. Він передбачає переорієнтацію процесу професійної підготовки з пасивного засвоєння інформації на активне вправлення у виконанні різноманітних професійних дій, вимагає стимулювання різних видів активності здобувачів тієї чи іншої професії, їх залучення у практику відповідної сфери, випробування сучасних методів і прийомів професійної діяльності.

Дослідники вбачають в основі цього методологічного підходу визнання діяльності основним чинником розвитку особистості загалом і професійного становлення фахівця зокрема (Al Shloul, Mazhar, Abbas, Iqbal, & Hamam, 2024). Вони підкреслюють його вагому роль в оновленні усіх ключових аспектів професійної освіти (змісту, методів, організаційних форм тощо) з метою забезпечення умов не стільки для пасивного опанування знаннями, скільки для активної участі в різних видах діяльності: «На відміну від традиційних дидактичних підходів, основною метою діяльнісного підходу є зміщення акценту з передавання знань на активну діяльність здобувачів освіти» (Al Shloul, Mazhar, Abbas, Iqbal, & Hamam, 2024, р. 2). Можливості його реалізації пов'язують з моделюванням ситуацій, що відображають реальні проблеми відповідної професійної галузі, та активним відпрацюванням майбутніми фахівцями різних прийомів, способів, технологій їх розв'язання.

Також за Макогін (2024), діяльнісний підхід у професійній освіті передбачає переосмислення її пріоритетів, висуваючи на передній план формування вміння діяти зі знанням справи та відсуваючи на задній план озброєння знаннями, їх накопичення. Роль знань у процесі професійної підготовки фахівця певної галузі в межах діяльнісного підходу анітрохи не знижується, а лише акцентується їхня практична цінність: з пріоритетної, єдиної мети професійної освіти вони трансформуються на основу готовності здобувача до практики. Завдяки таким положенням він дає змогу подолати

одвічну проблему розриву між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням.

Відштовхуючись від ідей Лозовецької (2003), діяльнісний підхід передбачає стимулювання активної позиції здобувача професійної освіти в процесі навчальної діяльності як основи набуття індивідуального досвіду реалізації майбутньої професійної діяльності через практикування у розв'язанні професійно орієнтованих завдань, що «... сприяє найбільш ефективному системному відтворенню функціональних посадових обов'язків фахівця, формуванню функціональних професійних знань і вмінь, потрібних для розв'язання типових і нетипових виробничих проблем та ситуацій» (с. 272). Із цим підходом дослідниця пов'язує можливості суттєвого підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців різних сфер економіки та виробництва, завдяки посиленню її зв'язку із реаліями професійної діяльності в тій чи іншій галузі.

У контексті іншомовної професійної підготовки дослідники (Колбіна, 2024; Онуфріїв, 2019; Littlewood, 2014) ведуть мову про діялісно-комунікативний чи комунікативно-діялісний підхід для увиразнення, власне, комунікативних аспектів професійної діяльності з проєкцією на динамічне професійне середовище в міжнародному масштабі. Визнаючи ділову комунікацію, зокрема й іншомовну, з огляду на глобалізаційні процеси, чи не в усіх сферах економіки та виробництва, ключовим атрибутом професійної діяльності практично в кожній галузі, вони наголошують на нагальності повноцінної підготовки до її здійснення через активну комунікативну практику в різних типових і нестандартних ситуаціях професійної взаємодії у відповідній сфері. «У межах комунікативно-діялісного підходу потрібно зважати на особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; взаємовідносини і взаємодію мовленнєвих партнерів; змістову основу процесу спілкування; систему мовленнєвих засобів, яка забезпечила б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування; організацію оптимального співробітництва і підтримку діяльності на потрібному рівні активності» (Бартош, 2021, с. 37).

За консолідованою думкою Обіход, Закордонець та Плавуцької (2021), комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує перехід від статичної моделі знань, тобто набору обов'язкових до запам'ятовування і відтворення фактів про мову та її явища до динамічно структурованої системи мисленнєвих і мовленнєвих дій, тобто навичок аналізу мовних одиниць в єдності їх форми, значення і функцій та послуговування ними для реалізації різноманітних комунікативних намірів. У центрі іншомовної підготовки на засадах комунікативно-діялісного підходу перебуває студент як активний суб'єкт навчання й іншомовного спілкування, а не викладач з його традиційними обов'язками передачі знань чи сама сукупність мовної інформації, обов'язкової до засвоєння.

Пінчук (2021) вбачає сутність комунікативно-діялісного підходу у контексті іншомовної професійної підготовки у зміщенні її акцентів із вивчення мови «у статистиці» на активне осмислення функціонування різних її одиниць, структур, явищ у практиці професійного спілкування: «Головна ідея цього підходу полягає в тому, що студенти з метою активного послуговування іноземною мовою повинні не лише здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми, мовні штампи), а передусім розвивати вміння ... вживати ці опановані мовні форми для досягнення реальних комунікативних цілей» (Пінчук, 2021, с. 213). Відповідно до її переконань він вимагає надання переваги «комунікативним завданням, що є підґрунтям набуття комунікативних умінь і досвіду, а отже, створює передумови для оволодіння комунікативною компетентністю», тобто здатністю послуговуватися іноземною мовою в різних ситуаціях професійного життя та взаємодії (Пінчук, 2021, с. 213).

Резонує позиція Літлвуд (Littlewood, 2014) та Джонсон (Johnson, 2021) про відсутність альтернатив діялісно-комунікативному підходу до професійно орієнтованого вивчення іноземної мови з огляду на його можливості наближення умов опанування нею до реальних умов її практичного застосування у професійному контексті. За їхніми переконаннями, він найбільш оптимально враховує природу мови як засобу комунікації, зокрема професійної, спонтанність, непередбачуваність ділової взаємодії, способи

професійно-особистісного самовираження фахівця у спілкуванні з колегами чи клієнтами. Завдяки цьому, він сприяє нівелюванню розриву між теорією і практикою у процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців певної галузі.

Вважаємо діяльнісно-комунікативний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх бакалаврів з дизайну середовища дієвою стратегією підвищення її результативності, з огляду на його широкі можливості у забезпеченні умов для вияву їх активної, суб'єктної позиції у процесі засвоєння іншомовних знань та набуття ними цінного досвіду їх практичного застосування у різних професійних контекстах. Його практичне впровадження в межах нашого дослідження передбачає ретельний відбір, розроблення й застосування методів, організаційних форм, засобів іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища, що стимулюють їхню розумово-пізнавальну та професійно-комунікативну активність засобами іноземної мови. Примітно, що поетапне впровадження діяльнісно-комунікативного підходу забезпечує трансформацію майбутніх дизайнерів середовища з пасивних реципієнтів мовних знань на активних суб'єктів міжнародної професійної комунікації, більше того, які будуть здатними впевнено вести переговори з реальними замовниками, захищати аргументовано своє бачення концепції перед вибагливими замовниками та ефективно інтегруватися в міжнародні творчі команди.

Погоджуємося з думкою про важливість культурологічного підходу до професійної підготовки фахівця, що дає змогу переосмислити її цілі, зміст, організацію крізь призму формування його професійної культури як системи знань, переконань, установок, що визначають ставлення до роботи, колег та суспільства і впливають на якість його праці та професійний розвиток (Donini-Lenhoff, & Hedrick, 2000; Gaybullaevna, 2022). Як методологічний орієнтир професійної освіти він забезпечує спрямування підготовки майбутнього спеціаліста на пізнання культурних аспектів професійної діяльності в тій чи іншій галузі та його становлення як її носія і суб'єкта. Таким чином, цей підхід

відкриває нові грані в професійній освіті та виступає як системотвірний чинник її цілісності, інтегруючи професійне та культурне зростання майбутнього фахівця в єдиний процес.

Так, наприклад, за переконаннями Гнатовської (2020) і Каленського (2018), культурологічний підхід до професійної підготовки фахівців різних сфер дає змогу розширити традиційні уявлення про формування фахових знань і вмінь як єдину мету та інтегрувати в її цільові пріоритети завдання їх професійно-культурного розвитку, усунути вузькість та однобічну фахову спрямованість її змісту шляхом долучення культурних смислів, норм професійної діяльності. З позиції культурологічного підходу сутність професійної освіти визначається по-новому, зокрема крізь призму формування професійної культури її здобувачів як системи стійких, усвідомлених професійно-культурних уявлень і переконань, що регулюють процес професійної діяльності в тій чи іншій сфері та визначають творче відношення до неї із неухильним дотриманням етичних принципів.

Вичерпну характеристику сутності культурологічного підходу як методологічної основи сучасної професійної освіти подає Гейбулаєвна (Gaybullaevna, 2022), визначаючи його як «сукупність ідей і методів, що забезпечують її розгляд крізь призму культурних концепцій сьогодення, регламентуючих усі аспекти життя і діяльності людини та як комплекс технологій, спрямованих на розвиток культури майбутнього спеціаліста, його професійних та особистісних якостей» (р. 59). За її твердженнями, цей підхід передбачає розширення функцій і змісту професійної освіти з метою становлення фахівця як носія професійної культури, що ґрунтується як на виробленій відповідною професійною спільнотою системі морально-етичних правил виконання фахових обов'язків, так і на загальних гуманістичних цінностях та ідеалах, з огляду на тенденції гуманізації в усіх сферах нашого буття.

На думку Яочен (2016), феномен професійної культури слід розглядати у двох вимірах – об'єктивному та суб'єктивному: «Професійна культура має об'єктивний вимір, що характеризує її як суму надбань, цінностей, установок,

способів спілкування, традицій, ритуалів, досягнень науки, освіти, які створені в процесі діяльності людей і стали самостійними утвореннями зі специфічними зв'язками та суб'єктами, що виражаються в особистісній інтеріоризації цих надбань та атрибутів. Професійна культура реалізується тільки через суб'єктний вияв, тобто є складним інтегральним утворенням в цілісній структурі особистості фахівця, що проектує його загальну культуру в професійній сфері і може формуватися лише в контексті соціальної, суспільно-корисної діяльності» (с. 4). Таким чином, через засвоєння професійної культури в об'єктивному вимірі майбутній фахівець набуває змоги піднести свою професійну діяльність «до загальних норм виконання певного виду праці» та виявляє її на суб'єктивному рівні.

Низка науковців (Баглай, 2018; Черніговець, 2025; Чорна, 2013) наголошують на тому, що цінність культурологічного підходу до професійної підготовки фахівців полягає у спрямуванні її фокусу на: засвоєння діючої в соціумі системи правил поведінки і норм культурної взаємодії; формування гуманістичного світобачення; перетворення прийнятих у суспільстві культурних орієнтирів на особистісні морально-етичні установки; ознайомлення зі системою культурних норм і заборон у сфері професійної діяльності; професійно-культурною самоідентифікацією особистості майбутнього фахівця тощо. Його практичне впровадження в систему професійної освіти дає змогу забезпечити «вищий ступінь володіння професією», що виявляється в усвідомленому оперуванні способами та прийомами вирішення професійних завдань і виконання професійних обов'язків на основі культурних норм та ідеалів.

Погоджуємося, що культурологічний підхід допомагає розглядати проблеми професійної підготовки фахівця з позицій формування різних аспектів їхньої професійної культури, зокрема й комунікативного, засобами рідної та іноземної мови, спрямованого на встановлення контактів зі споживачами послуг чи колегами як у межах своєї країни, так і за кордоном (Lovitt, 2020; Schnurr, 2024). У цьому контексті він сприяє оволодінню ними культурою ділового спілкування, зокрема й іншомовного, для встановлення професійних контактів,

досягнення взаєморозуміння з клієнтами і фахівцями у світовому масштабі. Таку культуру вони розглядають у сукупності різних когнітивних, емоційних, поведінкових рис спеціаліста тієї чи іншої галузі, що створює передумови для успішної, конструктивної професійної взаємодії.

Лівенцова (2002) розглядає культуру професійного спілкування рідною чи іноземною мовою як інтегративну особистісну характеристику фахівця, що синтезує мовленнєві, перцептивні та інтерактивні вміння, визначається професійно ціннісними орієнтаціями й установками та забезпечує ефективність професійної взаємодії. Вона виявляється у здатності фахівця до адекватного сприймання і розуміння поведінки клієнтів і партнерів, налагодження продуктивних міжособистісних взаємин із ними, формування і підтримки позитивної атмосфери ділової комунікації, гнучкого оперування вербальними і невербальними засобами з урахуванням динаміки комунікативної ситуації та неухильного дотримання загальноприйнятих культурних норм й етикетних правил взаємодії в професійних контекстах.

На думку Іванової (2008), головна цінність культурологічного підходу полягає у можливості органічного поєднання лінгвістичних та екстралінгвістичних, зокрема культурних, факторів під час іншомовної професійної підготовки фахівця: «У процесі навчання іншомовного спілкування в межах культурологічного підходу елементи культури поєднуються з мовними елементами, які виступають не лише як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення студентів з новою для них дійсністю» (с. 7). Завдяки цьому він сприяє розвитку «здатності сприймати іншого, усвідомлювати спільні риси і відмінності між різними культурами» (Іванова, 2008, с. 7), набуттю знань про норми взаємодії, зокрема й професійної у рамках різних культур, формуванню умінь і навичок етично коректного спілкування з носіями інших мов і представниками різних культур.

Отож, культурологічний підхід до професійної іншомовної підготовки фахівців з дизайну середовища передбачає відведення особливої уваги питанням їх становлення як носіїв професійної культури та культури ділового спілкування

засобами іноземної мови. Він актуалізує ґрунтовне ознайомлення фахівців з культурним розмаїттям світу і сфери дизайну зокрема, орієнтує на їх оптимальну підготовку до іншомовного спілкування з клієнтами чи колегами як представниками різних культур винятково на засадах поваги й толерантності, сприяє формуванню стійкої потреби в дотриманні культурно-етичних стандартів надання дизайнерських послуг. З огляду на це, вважаємо культурологічний підхід невід'ємним компонентом методології іншомовної професійної підготовки майбутніх спеціалістів цієї галузі. Це особливо актуально в умовах глобалізації індустрії дизайну, де вітчизняні фахівці дедалі частіше працюють з міжнародними брендами та в мультикультурних командах, тож, саме культурологічний вимір іншомовної професійної компетентності нерідко стає вагомим, якщо і не вирішальним, фактором при отриманні замовлень від іноземних клієнтів, оскільки така компетентність забезпечує не тільки якісну мовну презентацію творчих рішень, але й, що важливо, демонстрацію розуміння культурного контексту замовника.

З культурологічним підходом до іншомовної підготовки нерозривно пов'язаний й аксіологічний, що спрямовує увагу на ціннісно-смыслову сферу майбутнього фахівця як одного з основних аспектів його особистісної та професійної культури. Він передбачає загалом формування системи ціннісних орієнтацій та установок спеціалістів тієї чи іншої галузі, що визначають його ставлення до професії, праці та самого себе як її суб'єкта, з опорою на універсальні, національні цінності та ціннісні пріоритети відповідної професійної спільноти. Його концептуальною ідеєю у системі професійної освіти є введення здобувача у світ цінностей, набуття здатності до рефлексії сенсу життя та майбутньої професійної діяльності з позиції актуальних у суспільстві загалом і певній професійній спільноті ціннісних ідеалів, розвиток у них стійких ціннісних орієнтацій, що корелюють зі суспільними та професійними інтересами. Не викликає сумніву твердження, що аксіологічний підхід слід трактувати як «своєрідну філософсько-освітню стратегію, що ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей та самоцінності

кожної особистості, визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти, а також оптимального використання освітніх ресурсів відповідно до потреб сучасного суспільства» (Нікіфорчук, 2023, с. 34).

За Листопад (2013), аксіологічний підхід вирізняється серед інших методологічних підходів до освіти тим, що «аксіологія ... може розглядатися як методологічна основа нової філософії освіти, оскільки має за мету введення суб'єктів освітнього процесу у світ цінностей і надання допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій» (с. 138). У контексті професійної освіти він висуває на передній план з-поміж її завдань «розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, що виражається в здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, вибирати та здійснювати інноваційні процеси» (Листопад, 2013, с. 138). Завдяки цьому він забезпечує зв'язок пізнавального та практичного відношення майбутнього фахівця до світу і майбутньої професії, оскільки зміст знаннєвого і дієвого аспектів визначається, насамперед, спрямованістю його активності на осмислення, визнання, актуалізацію, примноження матеріальних і духовних цінностей.

Розглядаючи цінності як «смыслотвірні засади» людського буття і діяльності, що задають їм спрямованість і вмотивованість, Жигінас (2016) вважає аксіологічний підхід одним із засадничих у методології сучасної професійної освіти. Його суть вона вбачає в забезпеченні майбутнього фахівця комплексом методологічних, теоретичних і прикладних аксіологічних знань, зокрема і про професійні цінності, що мають вагомий вплив на його професійне становлення та самореалізацію. Він сприяє формуванню системи професійних та загальнолюдських цінностей як «визначальних чинників ставлення особистості до світу, обраної професії і самого себе, визначення відповідних до ціннісних орієнтирів: способів поведінки і життя у світі, заповненому ціннісним смислом» (Жигінас, 2016, с. 88). Саме ціннісні установки додають стійкість особистості майбутнього фахівця, визначають його поведінкові принципи, спрямовують

інтереси і потреби, регулюють мотиваційну сферу не лише у повсякденному житті, а й у процесі навчання та майбутньої професійної діяльності.

Аксіологічний підхід у системі професійної освіти покликаний забезпечити розвиток ціннісної сфери майбутніх фахівців як ключового регулятора їхньої активності та поведінки у професійних контекстах (Sojocarju, 2015; Ogli, 2024). Він забезпечує інтегрування професійних знань, навичок з моральними цінностями, сприяючи становленню не лише компетентного, а й відповідального, морально зрілого фахівця. Побудована на його засадах професійна освіта забезпечує формування у майбутніх фахівців системи професійно значущих ціннісних ідеалів, переконань, норм, смислів, що визначають їхнє ставлення до праці та професії, задають вектори подальшої професійної поведінки. Важливість його впровадження науковці аргументують, насамперед, неможливістю повноцінної підготовки фахівця, здатного ефективно працювати на благо суспільства на основі високих моральних стандартів та професійної етики, без належної уваги до формування його ціннісно-сміслової сфери (Sojocarju, 2015; Ogli, 2024).

Водночас Левківська, Давидович, Вергун та Лихошвед (2023) відзначають особливу актуальність цього підходу до організації іншомовної професійної підготовки фахівців різних галузей. Розглядаючи іншомовну підготовку загалом як процес формування здатності майбутніх фахівців «реалізувати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою, у тому числі в процесі професійної діяльності», вони вказують на розширення її цілей у контексті ідей аксіологічного підходу, що актуалізує їхній розвиток як носіїв відповідних професійних цінностей, формування у них готовності до міжкультурного професійно спрямованого спілкування на основі універсальних і професійних ціннісних ідеалів та ціннісних переконань (Левківська, Давидович, Вергун, & Лихошвед, 2023, с. 152). Упровадження аксіологічного підходу у процес іншомовної підготовки майбутнього фахівця дозволяє формувати його «ціннісно-сміслову компетентність», що постає важливою передумовою

успішної особистісної і професійної самореалізації в теперішньому відкритому багатомовному і полікультурному світі.

Пінчук (2021) підкреслює необхідність систематизованого «аксіологічного знання» для ефективної професійної діяльності фахівців в умовах міжнародного середовища та доводить важливість аксіологічного підходу до професійної освіти загалом й іншомовної підготовки зокрема. Виходячи з переконання про те, що цінності пронизують «всі площини людської психіки», мають вирішальний вплив на кожну людську думку, рішення, дію, дослідниця закликає до відведення особливої уваги формуванню системи ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців різних галузей на основі загальнолюдських гуманістичних цінностей, національних ціннісних ідеалів та ціннісних орієнтирів відповідної професійної спільноти. Таке ціннісне спрямування професійної іншомовної підготовки фахівця вона визначає дієвим способом протидії дегуманізації професійних відносин в умовах девальвації традиційних ціннісних ідеалів (Пінчук, 2021).

Вивчаючи можливості практичного впровадження аксіологічного підходу у систему професійної освіти загалом та в практику іншомовної підготовки майбутніх фахівців, дослідники (Калюжна, 2012; Левківська, Давидович, Вергун, & Лихошвед, 2023; Stan, 2017) визначають низку етапів, що в логічній послідовності відображають механізм інтеріоризації цінностей у процесі навчальної діяльності, починаючи від вербального вираження й усвідомлення, продовжуючи внутрішнім схваленням і позитивним емоційним сприйняттям і завершуючи закріпленням у діяльності та поведінці: «актуалізація проблеми через вербалізацію, рефлексію індивідуальних, професійних і міжкультурних цінностей у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців; створення умов для усвідомлення й ухвалення молоддю ціннісних орієнтацій через діалоги, дискусії, презентації, вирішення моральних дилем під час навчальних занять; реалізація ціннісних орієнтацій у професійній діяльності та соціальній активності через залучення майбутніх фахівців до участі в суспільно-значущих проєктах, соціальних комунікаціях іноземною мовою; рефлексія привласнення

студентами професійно значущих ціннісних орієнтацій та її місця серед інших якостей особистості» (Левківська, Давидович, Вергун, & Лихошвед, 2023, с. 154).

Спираючись на переконливі аргументи щодо важливості аксіологізації професійної освіти, зважаючи на соціально-інтерактивний характер професії фахівця з дизайну середовища, враховуючи стрімку інтернаціоналізацію поля професійної діяльності спеціалістів цієї галузі, вважаємо організацію їхньої іншомовної професійної підготовки на засадах аксіологічного підходу запорукою забезпечення її якості відповідно до сучасних вимог. Він актуалізує ґрунтовне ознайомлення зі системою ціннісних ідеалів у світі дизайну, сприяє формуванню ціннісного ставлення до професії, утвердженню ціннісних орієнтирів у професійній діяльності у цій сфері, а також створює передумови для їхньої оптимальної підготовки до професійної взаємодії з носіями різних мов, культур на основі загальнолюдських цінностей та професійної етики, зокрема й тих, що стосуються відповідального ставлення до навколишнього середовища. Водночас в умовах глобальної екологічної кризи аксіологічний підхід набуває, на наш погляд, особливої ваги, оскільки забезпечує готовність майбутніх дизайнерів середовища до іншомовної професійної взаємодії на основі спільних для міжнародної фахової спільноти цінностей, а саме сталого розвитку та відповідального ставлення до довкілля.

Вагоме місце в методологічній базі сучасної професійної освіти займає міждисциплінарний чи міжпредметний підхід, що дає змогу забезпечити синтез знань зі широкого спектру наукових галузей і дисциплін з проєкцією на безпосередню сферу професійної діяльності майбутнього фахівця тієї чи іншої спеціальності. Він сприяє подоланню суперечності між предметно-диференційованим засвоєнням знань та необхідністю їх інтегрування в єдину цілісну систему для розв'язання різноманітних завдань трудової діяльності, позначених, як правило, комплексним характером. Відповідно, він передбачає встановлення логічних зв'язків між різними галузями науки, їх взаємодію під час вивчення одних і тих же явищ, процесів, об'єктів для їх цілісного осмислення з

різних перспектив, а відтак інтегрування усіх циклів професійної підготовки майбутнього фахівця як основи формування його професійної компетентності в єдності усіх її складників.

Аналіз літератури з проблем розбудови системи професійної освіти на засадах міждисциплінарного підходу свідчить про його активне використання як способу забезпечення системного пізнання майбутніми спеціалістами сфери трудової діяльності. Так, наприклад, Усатова, Король та Ведмедюк (2024), визначаючи міждисциплінарність загалом як «взаємодію між двома або декількома різними дисциплінами, яка може варіювати від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції цілих концепцій, методологій, епістемології, термінології» (с. 54), вважають цей підхід «... важливим елементом сучасного освітнього процесу, який сприяє підготовці компетентних та гнучких фахівців, здатних працювати в умовах швидкозмінюваного світу ... глибшому розумінню теми з різних точок зору та підвищує ефективність навчання, дозволяє студентам отримати комплексне уявлення про предмет, розширити свій кругозір та розвинути навички розв'язання складних проблем» (с. 52).

Характерно, що Козлов, Томашевська та Кузнецов (2018) вважають міждисциплінарний підхід до освіти конкретним відображенням інтеграційних тенденцій і процесів, що відбуваються в сучасній науці і суспільстві. Вони вбачають у ньому можливість розв'язання суперечностей системи професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме між розрізненими знаннями з різних дисциплін внаслідок дисциплінарної парадигми навчання та професійною компетентністю фахівця як інтегральною характеристикою, необхідною для успішної професійної діяльності в умовах сьогодення. Це протиріччя, наголошують науковці, може бути усунене «лише за рахунок педагогічної інтеграції змісту освіти, свідомого формування і посилення в навчальному процесі міжпредметних зв'язків» (Козлов, Томашевська, & Кузнецов, 2018, с. 53). «З допомогою міждисциплінарних зв'язків не тільки на якісно новому рівні вирішуються завдання навчання, розвитку і виховання студентів, а й закладається фундамент для комплексного бачення й оволодіння прийомами

вирішення складних проблем реальної дійсності» (Козлов, Томашевська, & Кузнєцов, 2018, с. 53).

Міждисциплінарність, тобто «інтеграція двох або більше галузей знань навколо певної теми», дозволяє студентам розглядати відповідне питання з кількох перспектив одночасно, культивує в них системне мислення та забезпечує готовність до роботи в комплексних ситуаціях (Catz, Kolodny, & Gero, 2023, p. 208). Водночас науковці підкреслюють можливість практичного втілення ідеї міждисциплінарності у процесі професійної підготовки фахівця на різних рівнях, визначаючи такі її види, як: «мультидисциплінарність», що передбачає формування знань з певної теми чи проблеми в межах кожної наукової галузі здебільшого поокремо; «обмежена міждисциплінарність», що забезпечує можливість зіставляти знання з кількох наукових дисциплін при розгляді того чи іншого предмета чи явища; «поглиблена міждисциплінарність», що дає змогу вільно переносити знання з однієї наукової дисципліни на іншу в процесі вивчення певного об'єкта чи теми (Catz, Kolodny, & Gero, 2023, p. 209). Саме на останньому рівні міждисциплінарність виявляється як синергія різних наук, що дає змогу повноцінно осмислити ті феномени, що недоступні у межах окремо взятих наук з їх специфічними, вузькоорієнтованими об'єктами і предметами.

Особливого значення міждисциплінарні зв'язки набувають у системі іншомовної підготовки майбутнього фахівця як невід'ємної складової його професійної освіти, спрямованої на забезпечення здатності до майбутньої професійної діяльності в умовах міжнародного середовища. У науковому доробку Хоменка (2019) висвітлено, що необхідність міждисциплінарної інтеграції в системі професійної підготовки детермінована соціальним замовленням на новий соціально-професійний тип особистості фахівця, «кваліфікація котрого розглядається як синтез його загальних і професійних компетентностей, до яких належить і здатність спілкуватися іноземними мовами» (с. 145). Науковець вбачає її суть у взаємопроникненні змісту курсу іноземної мови та інших дисциплін, що забезпечують формування різних елементів іншомовної професійної компетентності як інтегративної особистісної

характеристики майбутнього фахівця. Основним способом її утілення дослідник вважає узгодження змісту широкого спектру навчальних дисциплін та курсу іноземної мови з позиції відображення ними безпосередніх явищ тієї чи іншої сфери професійної діяльності (Хоменко, 2019).

У цьому контексті автор підкреслює унікальну властивість курсу іноземної мови інтегруватися з практично будь-якою дисципліною в системі професійної освіти: «Іноземна мова дозволяє інтегрувати зміст різноманітних фахових дисциплін, формуючи таким чином цілісний конструкт, в якому підсилюється професійна спрямованість лінгвістичного компоненту, а також реалізувати процес навчання іноземної мови, як важливої складової професійної освіти спеціалістів, інтегрованої у систему професійної підготовки. Більш того, сама мова впливає на зміст і формування концептуальних засад багатьох дисциплін, виступаючи в якості додаткового джерела інформації» (Хоменко, 2019, с. 65). Відтак міждисциплінарна інтеграція забезпечує синергетичний ефект навчання, сприяє вирішенню проблеми підвищення ефективності професійної та іншомовної підготовки майбутніх фахівців, об'єднавши їх у єдине ціле.

Дослідники розглядають міждисциплінарний підхід здебільшого як альтернативну протилежність щодо традиційного монодисциплінарного підходу (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014; Gürtler, & Kronewald, 2015; Selvi, 2014), що не дає змоги досягти стратегічної мети іншомовної професійної підготовки – формування іншомовної професійної компетентності з її виразним інтегративним характером. У цьому контексті міжпредметна інтеграція дає змогу забезпечити, з одного боку, «професіоналізацію» іноземної мови як навчальної дисципліни у системі професійної освіти, а з іншого боку – «накладання» загальних іншомовних знань і вмінь на предметний зміст відповідної професії. Можливість практичного втілення цієї ідеї науковці вбачають у двох основних способах: у використанні знань спеціальних предметів у процесі викладання курсу іноземної мови й відпрацювання ситуацій професійного спілкування (CLIL – Content and Language Integrated Learning) та в застосуванні іноземної мови як засобу викладання фахових дисциплін й

опрацювання фахової іншомовної літератури задля збагачення професійних знань (FLMI – Foreign Language Medium of Instruction) (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014; Gürtler, & Kronewald, 2015; Selvi, 2014).

З урахуванням зазначеного вище вважаємо міждисциплінарний підхід невід'ємним елементом методологічної бази системи іншомовної професійної підготовки фахівців з дизайну середовища, що спрямований на забезпечення тісних взаємозв'язків у змісті широкого спектру спеціальних дисциплін та іноземної мови навколо найбільш актуальних проблем відповідної сфери діяльності. Забезпечуючи навчальний процес на основі взаємопроникнення двох елементів, міжпредметний підхід уможливорює розвиток іншомовної професійної компетентності дизайнера середовища як системи взаємопов'язаних знань і вмінь, що слугує надійною основою для успішної подальшої професійної діяльності та взаємодії в міжнародному просторі. Його реалізація передбачає якісні зміни в змісті та організації процесу іншомовної професійної підготовки студентів відповідної спеціальності з метою забезпечення цілісності і системності їхніх знань і вмінь розв'язання професійних завдань з використанням іноземної мови. Доречно зауважити, що міждисциплінарний підхід може бути особливо корисним при підготовці майбутніх дизайнерів середовища до створення проєктної документації та фахового портфоліо для міжнародних замовників, оскільки інтеграція фахової термінології суміжних дисциплін у іншомовний дискурс сприятиме підвищенню якості такої документації та забезпеченню її відповідності міжнародним стандартам.

Розділяємо наукову позицію дослідників-педагогів і щодо вагомості значущості технологічного підходу до професійної підготовки сучасного фахівця, як дієвого способу її наближення до реальних професійно-виробничих процесів та оптимізації, через ретельне планування її ходу та поетапне слідування наміченому плану. Він є вираженням соціально-інженерного мислення в педагогіці, проєкцією технократичної наукової свідомості на сферу освіти, що акцентує гарантування продуктивності, результативності освітніх процесів через чіткі, структуровані, логічно послідовні алгоритми навчальної

діяльності. У межах цього підходу професійна підготовка фахівця будується як відтворювальний процес з конкретними діагностично заданими цілями, чітко визначеними, очікуваними еталонними результатами, ретельно дібраними методами і засобами їх досягнення, постійним коригуючим зворотним зв'язком.

Чечотка (2019) вважає технологічний підхід до освіти відповіддю на нагальні суспільні запити і ринкові потреби, зокрема щодо підвищення продуктивності навчального процесу, що у своєму загальному вигляді відрізняється від інших видів виробничих чи трудових процесів, проте також передбачає свій «продукт», методики, засоби тощо. З цієї перспективи, його результативність аналогічно залежить від чіткого окреслення завдань, визначення засобів, планування етапів їх реалізації як передумови гарантованого досягнення його цілей (Чечотка, 2019).

Технологічний підхід до освіти надає раціональності її процесам, пов'язуючи цільові установки, організаційні форми, методи і засоби реалізації, діагностичні процедури і корекційні заходи в єдине ціле, підпорядковане гарантованому отриманню попередньо запланованих результатів. Відтак, його ключову особливість вбачають у протиставленні довільним діям чітких і логічно структурованих алгоритмів задля підвищення інтенсивності та гарантування ефективності освітнього процесу.

Технологічний підхід – це результат «нового педагогічного мислення», що сформувалося під впливом науково-технічного прогресу на сферу освіти з метою пошуку рішень щодо її виведення на рівень сучасних стандартів якості (Kern, 2006). Він орієнтує на алгоритмічну побудову освітнього процесу, що передбачає неухильну спрямованість на чітко визначені цілі, їхню максимальну конкретизацію; строгу орієнтацію всього ходу процесу на гарантоване досягнення запланованих результатів; систематичну оцінку поточних результатів, корекцію ходу процесу для максимальної реалізації поставлених цілей; підсумкову оцінку досягнутих результатів і постановку нових завдань на їх основі. Впровадження технологічного підходу в систему освіти дослідник асоціює з розробкою науково обґрунтованої системної моделі діяльності її

основних суб'єктів – педагога та здобувача – із покроковим описом алгоритму їхніх дій у процесі виконання певного освітнього завдання (Kern, 2006). «Технологічний підхід сьогодні посідає важливе місце в освіті, передбачає точне інструментальне управління освітнім процесом і гарантоване досягнення його мети і завдань. ... Технологізація освітніх процесів зводиться до розподілу процесів на етапи, фази, операції, координацію, порядок і поступовість дій, спрямованих на досягнення результату діяльності, однозначність виконання виведених у технологію процедур і операцій» (Майборода, 2015, с. 77). Завдяки таким характеристикам він забезпечує «оптимальні умови для засвоєння майбутніми фахівцями різних видів діяльності, дає змогу з більшою визначеністю передбачати результати та управляти їхньою навчальною діяльністю, оптимально використовувати ресурси і пізнавальні можливості кожного здобувача, комплексно вирішувати освітні завдання та послаблювати вплив побіжних чи випадкових факторів на його результати» (Майборода, 2015, с. 81).

За твердженнями Галушак (2018), технологічний підхід до професійної підготовки фахівця передбачає системні зміни в організації процесу задля гарантованого досягнення результату. Він орієнтує на її перебудову на основі цілісного алгоритму з чіткою процесуальною структурою, визначеними умовами й етапами їх успішного застосування, прогнозованими результатами, що підлягають систематичному кількісному та якісному оцінюванню. Завдяки таким сутнісним положенням дослідниця розглядає цей методологічний підхід як основу модернізації професійної освіти з орієнтацією на запити та реалії професійної практики, а його практичне упровадження розцінює як можливість забезпечення цільової підготовки майбутнього фахівця до виконання ключових завдань, що ставить перед ним суспільство та обраний фах (Галушак, 2018, с. 106).

Вирішальну роль технологічний підхід відіграє, відповідно до переконань Остапенко (2011), і в системі іншомовної підготовки спеціалістів різних галузей, адже забезпечує міцну методологічну базу розробки її педагогічної системи – від

цілей до засобів діагностики ступеня їх реалізації. Тут ідеться не про «застиглу схему», що вмонтовується у відповідну педагогічну практику, а про динамічну систему – «результат глибоко продуктивної творчої праці з оцінки й гармонізації багатьох чинників, що визначають ефективність процесів навчання» (Остапенко, 2011, с. 76). У цьому контексті технологічний підхід забезпечує розробку й реалізацію науково обґрунтованого проєкту чи моделі іншомовної професійної підготовки з «більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж це має місце за традиційних методиках навчання (Остапенко, 2011, с. 76).

Малихін та Арістова (2018) вбачають у технологічному підході до іншомовної професійно орієнтованої підготовки студентів різних спеціальностей спосіб подолання її актуальних проблем, недоліків, негативних тенденцій, як-от: «відсутність систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру; низький рівень активності студентів під час навчальних занять; недостатньо високий рівень сформованої позитивної мотивації до вивчення іноземної мови; наявність значної кількості студентів в академічних групах; недостатня кількість годин на вивчення іноземної мови; застосування переважно застарілих форм, методів і засобів навчання» (с. 43). Застосування цього підходу дає змогу «оперативно реагувати на ці виклики, зокрема передбачати навчальні результати, управляти навчальною діяльністю, мобілізувати пізнавальні можливості студентів, ефективно використовувати матеріальні і технічні ресурси відповідно до намічених цілей» (Малихін, & Арістова, 2018, с. 43).

Науковці обґрунтовують актуальність технологічного підходу до іншомовної підготовки майбутніх фахівців різних галузей його спрямованістю на забезпечення її системності, послідовності, відтворюваності, алгоритмічності, діагностичності, інформативності та високого ступеня результативності (Швецова, 2023; Kessler, 2018; Warschauer, & Meskill, 2013). Він орієнтує на чітку постановку кінцевої мети і проміжних цілей, поетапну процедуру її досягнення через ретельний відбір і структурування навчального матеріалу, послідовне

використання відповідних дидактичних засобів і форм. Завдяки цьому він дає змогу суттєво оптимізувати процес іншомовної професійної підготовки майбутнього фахівця через послідовне відпрацювання ним різних моделей продуктивної професійно-комунікативної поведінки за допомогою сучасних форм, методів, засобів навчання.

Отож, вважаємо технологізацію однією з провідних тенденцій розвитку професійної освіти майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, а технологічний підхід – одним із ключових методологічних підходів до підвищення ефективності їхньої професійної, зокрема й іншомовної, підготовки. Його практичне упровадження сприяє, на наш погляд, побудові чіткої логічної загальної системи організації цього процесу, починаючи з визначення її конкретних цілей та очікуваних результатів і завершуючи відбором інструментарію їх реалізації. Водночас він орієнтує на застосування широкого спектру інноваційних технологій – інформаційних, комунікаційних, дидактичних – для оптимізації процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища та гарантування її результативності.

Отже, вивчення наукової літератури з проблеми професійної освіти та іншомовної підготовки фахівців різних галузей вказує на інтенсивні пошуки способів її модернізації, з огляду на сучасні тенденції і реалії професійного життя. Результати цих пошуків простежуються в активному обґрунтуванні різних методологічних підходів до побудови цих процесів, зокрема особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, міждисциплінарного, технологічного, що на основі органічного зв'язку між собою та за принципом взаємного доповнення забезпечують надійну методологічну базу для досягнення комплексної мети – формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у системі вищої освіти. Організація іншомовної професійної підготовки здобувачів цієї професії на основі таких методологічних підходів забезпечить, на наш погляд, належні умови для їх професійного становлення та підвищення їхньої конкурентоздатності на світовому ринку праці.

2.3. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

Сучасні реалії професійної діяльності в сфері дизайну середовища відображають виразну орієнтованість на широку користувачку аудиторію та співпрацю з представниками різних народів і культур в умовах теперішнього відкритого світу, що, своєю чергою, передбачає належне володіння фахівцями-дизайнерами іноземними мовами як засобом спілкування й порозуміння з клієнтами та колегами з різних країн. У цьому контексті цілком закономірною є пильна увага науково-педагогічної спільноти України та зарубіжжя до питань формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища в процесі їхньої професійної підготовки. Попри стійкий дослідницький інтерес до цієї проблеми, у сучасній педагогічній науці досі не вироблено єдиного розуміння суті та структури іншомовної професійної компетентності фахівця, зокрема сфери дизайну середовища, очевидно через її комплексний, багатоаспектний характер. Відтак, одноголосно вказуючи на полікомпонентність іншомовної професійної компетентності спеціалістів різних галузей, науковці по-різному визначають її структурний склад і в кількісному, і в якісному плані.

Так, Крикун (2018b) у структурі іншомовної професійної компетентності виокремлює такі 4 компоненти: ціннісно-мотиваційний, що інтегрує в собі мотиви та цінності іншомовної комунікації у процесі професійної діяльності; когнітивний, що виявляється в системі лінгвістичних і соціолінгвістичних знань, необхідних для ефективної іншомовної взаємодії в офіційних і неформальних ситуаціях; операційний, що втілюється в уміннях реалізувати професійні завдання й обов'язки в іншомовному середовищі та розв'язувати професійно ситуативні завдання за допомогою іноземної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності; суб'єктний, що відображається в навичках рефлексії, самоаналізу й самостереження за своїм іншомовним мовленням, критичного оцінювання власних іншомовних знань і вмінь.

Своєю чергою, Ковальчук (2018) у своєму дослідженні вказує на 4 основні компоненти іншомовної професійної компетентності, проте з дещо іншим смисловим наповненням. Подібно до попередньо згаданої дослідниці вона виокремлює ціннісно-мотиваційний компонент як сукупність мотивів і потреб, що визначають спрямованість професійно-комунікативної діяльності фахівця; когнітивний компонент як систему мовних і позамовних знань, що забезпечують якість професійно-комунікативної діяльності за допомогою іноземної мови; діяльнісно-поведінковий компонент як комплекс практичних умінь і навичок професійної комунікації. Водночас до її структури вона вводить ще професійно-особистісний компонент як сукупність індивідуальних якостей, що впливають на продуктивність професійної діяльності та спілкування.

Натомість Демченко (2014) у структурній моделі іншомовної професійної компетентності пропонує 3 складники – аксіологічний, когнітивний, діяльнісний: перший – передбачає позитивне ставлення до іноземної мови як засобу реалізації професійних завдань і обов’язків, цінності й мотиви оволодіння професійними іншомовними знаннями і вміннями; другий – виявляється в комплексі знань про систему мови та норми її функціонування, лінгвокраїнознавчих і культурологічних знань, професійних іншомовних знань, зокрема галузевої термінології, міжнародної фахової документації тощо; третій – знаходить своє відображення у вміннях творчого застосування іншомовних лінгвістичних і професійних знань у різних видах комунікативної діяльності та професійній практиці.

Назаренко (2018) вважає ключовими такі 5 компонентів іншомовної професійно орієнтованої компетентності, як: лінгвістичний, що відображає систему мовних знань і вмінь, а саме фонетичних, лексичних, граматичних; соціолінгвістичний, що виявляється у спроможності творчого вживання одиниць і структур іноземної мови в різних ситуаціях іншомовного професійного спілкування; предметний, що забезпечує змістову основу професійної комунікації засобами іноземної мови; психологічний, що відображається в уміннях адекватно сприймати співрозмовників і впевнено позиціонувати себе

серед них; навчально-стратегічний, що втілюється у здатності до самоорганізації та самоконтролю в процесі професійного іншомовного спілкування та удосконалення іншомовних знань і вмінь.

Аналогічно й Семеряк (2016) у структурній моделі іншомовної професійно орієнтованої компетентності наводить 5 основних складників, проте з дещо іншим тлумаченням їхньої суті, а саме: лінгвістичний, тобто сукупність теоретичних знань про систему іноземної мови; соціолінгвістичний, тобто систему знань про норми й особливості використання іноземної мови як засобу комунікації в різних соціальних контекстах; функціональний як уміння реалізації професійно-комунікативних завдань засобами іноземної мови; дискурсивний – оперування нормами вербальної і невербальної комунікації в процесі професійного іншомовного спілкування; стратегічний як уміння досягати комунікативних цілей через стратегії і тактики, що дають змогу компенсувати недостатній рівень розвитку лінгвістичного, соціолінгвістичного, дискурсивного чи функціонального компонентів іншомовної професійно орієнтованої компетентності.

Своєю чергою, Вяхк (2013) вважає доцільним визначення компонентного складу іншомовної професійної компетентності через низку субкомпетентностей, серед них: мовна, що включає знання лексичних одиниць і граматичних структур, характерних для професійної літератури і комунікації; фахова, що охоплює знання іншомовної галузевої термінології і вміння визначати причинно-наслідкові зв'язки у фахових дискурсах; мовленнєва, що відображається в уміннях сприймати й продукувати лексично, фонетично, граматично правильне іншомовне професійне мовлення; стратегічна, що виявляється в уміннях відбирати і використовувати дієві стратегії професійно-комунікативної діяльності за допомогою іноземної мови; міжособистісні, що втілюються у здатності до міжособистісних відносин та співпраці з урахуванням національних, культурних, особистісних відмінностей; системні, що передбачають здатність навчатися, генерувати нові ідеї та прагнути до професійного успіху (Вяхк, 2013).

Такий підхід до обґрунтування структури іншомовної професійної компетентності, варто зазначити, є особливо популярним у зарубіжній науковій літературі. Пропоновані зарубіжними вченими структурні моделі іншомовної професійної компетентності передбачають виокремлення різних субкомпетентностей крізь призму їхнього авторського бачення та оцінки низки факторів – лінгвістичних, когнітивних, соціальних тощо, що беруть участь у вивченні та використанні іноземної мови в професійних контекстах.

Так, у межах широко відомої моделі, запропонованої дослідниками Канейл та Свейн (Canale, & Swain, 1980), структура представлена в єдності 4 ключових субкомпетентностей, зокрема: мовної («граматичної»), яка охоплює знання граматичних правил іноземної мови, її лексичного фонду та норм вимови; соціолінгвістичної, що виявляється в розумінні та належному використанні іноземної мови у різних соціальних контекстах з урахуванням цілей, середовища спілкування, ролей його учасників тощо; дискурсивної, що відображає спроможність логічно пов'язувати речення та висловлювання у зв'язні, цілісні тексти в усній і письмовій формі; стратегічної, що виявляється в оперуванні вербальними та невербальними тактиками компенсації недоліків, складнощів комунікативного процесу.

За переконаннями низки вчених (Firth, 1996; Paradis, 1998; Tello Rueda, 2006; Young, 2011), структура іншомовної професійно орієнтованої компетентності розкривається, насамперед, через інформативний, дискурсивний та прагматичний складники. Сутність першого складника криється, за їхніми міркуваннями, в обізнаності зі змістовими аспектами фахової комунікації, тобто з розмаїттям проблем, тем, предметів обговорення у процесі професійної діяльності, володінні поняттями та структурами, що описують ту чи іншу професійну ситуацію чи явище в іншомовній формі. Натомість другий складник дослідники тлумачать як розуміння правил логічної побудови змісту конкретного висловлювання під час його сприймання чи продукування. Зрештою, третій складник вони розглядають як здатність налагоджувати і підтримувати контакт зі співрозмовником, орієнтуватися в умовах спілкування,

обмінюватися інформацією та досягати комунікативних цілей в тій чи іншій ситуації професійної комунікації.

За твердженнями дослідників (Liu, Scott, Lim, Taylor, & Calvo, 2016), структуру професійно орієнтованої іншомовної компетентності утворюють такі субкомпетентності, як: лінгвістична (знання і розуміння іноземної мови як системи); мовленнєва (здатність майстерно викладати зміст, висловлювати інформацію у природному темпі, без затяжних пауз); когнітивна (здатність планувати зміст висловлювання); соціокультурна (вміння добирати мовні форми відповідно до ситуативного контексту спілкування); дискурсивна (вміння і навички зв'язного усного і писемного іншомовного мовлення); прагматична (вміння досягати комунікативних цілей та передавати зміст відповідно до соціального контексту); стратегічна (уміння застосувати стратегії компенсації іншомовних знань і вмінь в умовах реального спілкування).

Схожий підхід до виокремлення складників професійної іншомовної компетентності спостерігаємо і в рамках моделі Савіньон (Savignon, 2002). Зокрема, в її структурі вчена виділяє: лінгвістичну субкомпетентність, що виявляється в обізнаності зі системою фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо норм функціонування іноземної мови; дискурсивну субкомпетентність, що відображається в оперуванні правилами побудови логічно послідовного, змістово цілісного висловлювання залежно від конкретної ситуації спілкування; соціокультурну субкомпетентність, що виявляється в оперуванні загальноприйнятими соціокультурними нормами міжособистісної комунікації; стратегічну субкомпетентність, що передбачає здатність добирати тактики вербальної взаємодії залежно від ситуативного контексту спілкування.

Тож, як бачимо, у зарубіжній педагогіці структура професійної іншомовної компетентності корелює, передовсім, з низкою субкомпетентностей, що забезпечують успішну реалізацію фахівця як суб'єкта іншомовної комунікації в процесі професійної діяльності, серед них зокрема лінгвістична, мовленнєва, дискурсивна, прагматична, стратегічна, соціокультурна. Водночас в українській педагогіці вона асоціюється не лише з мовними знаннями та мовленнєвими

уміннями, а й зі широким спектром особистісних факторів, що мають вирішальний вплив на професійну діяльність та комунікацію за допомогою іноземної мови, а саме з цінностями, мотивацією, інтересами, потребами, навичками самоаналізу, самоконтролю, прогнозування результатів своєї професійно-комунікативної діяльності тощо.

З урахуванням різних перспектив на розгляд структури професійної іншомовної компетентності, пропонованих у вітчизняній і зарубіжній науково-педагогічній літературі, на основі авторських тлумачень її суті крізь призму професійно-комунікативної діяльності фахівця певної конкретної галузі, та спираючись на наше розуміння іншомовної професійної компетентності безпосередньо дизайнера середовища як його інтегративної здатності успішно організовувати власну іншомовну професійну діяльність у різних форматах, використовуючи потенціал іноземної мови (соціально-лінгвістичні, прагматичні, граматичні характеристики), з метою ефективного виконання комунікативних і професійних завдань, що передбачають вираження власних думок, тлумачення концепцій, почуттів, фактів, ідей у різноманітних культурних, соціальних, професійних контекстах, вважаємо за доцільне виокремити мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний та особистісний компоненти як базові її складники (див. Рис. 2.1).

Обґрунтуємо наші міркування щодо визначених і представлених на Рис. 2.1 складників іншомовної професійної компетентності фахівців з дизайну середовища. Отож, необхідність виокремлення мотиваційного компоненту зумовлена фактом визнання мотивації вирішальним фактором будь-якої діяльності людини, зокрема й навчальної та комунікативної.

Мотиви слугують першоджерелом активності особистості, а відповідно їхня сформованість, усвідомленість є ключовою передумовою успішного вивчення майбутніми дизайнерами іноземної мови та її подальшого використання у професійно-комунікативних цілях. Відповідно, мотиваційний компонент характеризують передовсім мотиви, інтереси, потреби у професійному спілкуванні іноземною мовою, а також у її вивченні.



Рис. 2.1. Компоненти іншомовної професійної компетентності дизайнера середовища (створено авторкою)

При розгляді проблеми мотивації до вивчення іноземної мови як засобу професійного спілкування, на передній план виходять ті мотиви, які пов'язані з перспективним особистісно-професійним розвитком майбутнього фахівця, його професійними намірами, планами на майбутнє, кращими можливостями професійної самореалізації (Вяхк, 2013; Крикун, 2018а, 2018b). Саме вони забезпечують позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови, стійкий інтерес до її вивчення, неухильне прагнення до навчальної роботи, навіть за умови виникнення різних труднощів, що доволі часто постають у процесі опанування такого складного навчального предмету.

Відтак мотиваційний компонент у структурі іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища відіграє вирішальну роль, адже наявність стійких інтересів, усвідомлених потреб, позитивних ціннісних установок визначає результат опанування іноземною мовою та можливість її подальшого практичного застосування у процесі професійного спілкування. Він

забезпечує активність, ініціативність, наполегливість студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, їхню готовність докладати вольових зусиль у процесі оволодіння нею як засобом професійного спілкування.

Для майбутніх дизайнерів середовища сформованість мотиваційного компоненту є особливо важливою з огляду на специфіку їхньої професійної діяльності, що передбачає постійний захист творчих рішень перед вимогливою аудиторією, зокрема й іноземною. Стійка мотивація до іншомовної професійної комунікації сприяє подоланню мовного страху та формує психологічну готовність до конструктивної професійної критики. Мотивовані студенти сприймають презентацію проєкту перед іноземними експертами не як випробування, а як можливість вдосконалити свої іншомовні професійні комунікативні вміння та здобути досвід, необхідний для повноцінної інтеграції у світову дизайнерську спільноту.

Гносеологічний компонент іншомовної професійної компетентності дизайнера середовища пов'язаний насамперед із такою категорією, як знання, а саме предметно-змістових, лінгвістичних, соціокультурних аспектів фахової іншомовної комунікації. Зокрема, він охоплює систему знань про широкий спектр професійних об'єктів, проблем, що постають предметом спілкування у сучасному професійному середовищі (Демченко, 2014; Дроздова, & Рудніцька, 2021). Згідно з поглядами Крикун (2018а), когнітивний компонент іншомовної професійної компетентності охоплює «лінгвістичні та соціолінгвістичні знання, що сприяють їх ефективній професійній діяльності в офіційних і неформальних ситуаціях» (с. 6).

Ознайомлення з професійними блогами та форумами дизайнерів середовища дає підстави виокремити низку актуальних тем фахового спрямування, наприклад, питання дизайну середовища різних функціональних типів, інноваційних колористичних і світлотехнічних рішень, стилізації і декорування дизайн-об'єктів різних видів, екологічного матеріалозабезпечення у дизайні, сучасних авторських стилів в інтер'єрному дизайні тощо. Обізнаність

з подібною тематикою є важливою передумовою змістовної професійної комунікації дизайнера середовища із закордонними колегами чи клієнтами.

Водночас висловлення чи сприйняття такого змісту передбачає наявність знань про іншомовні засоби його вираження, тобто лексичні одиниці, що номінують відповідні поняття, граматичні структури їх поєднання у фрази і речення, а також правила їх вживання у різних ситуаціях фахової комунікації. Ідеться, отже, про знання системи іноземної мови та норм функціонування її одиниць у мовленні, що дають змогу розуміти чи продукувати осмислені фрагменти іншомовного висловлювання. Лінгвістична обізнаність відіграє вирішальну роль у процесі іншомовної комунікативної діяльності, оскільки без знання лексичних одиниць, граматичних структур, стилістичних правил ефективна професійна комунікація практично неможлива.

Успіх професійного спілкування значною мірою залежить і від знань соціокультурних норм її здійснення, що регулюють іншомовну комунікативну поведінку співрозмовників. Зокрема, йдеться про обізнаність із загальноприйнятими цінностями й етикетними правилами ділової комунікації, дієвими тактиками ініціювання, підтримки, завершення акту спілкування, стратегіями підвищення ефективності комунікативного процесу чи компенсації його прогалин через вплив обмежувальних лінгвальних та екстралінгвальних чинників, та мовними засобами їх реалізації, правилами їх добору відповідно до ситуативного контексту.

Діяльнісний компонент іншомовної професійної компетентності фахівця з дизайну середовища характеризує його готовність до здійснення продуктивного професійного спілкування та охоплює практичні мовленнєві вміння рецептивного і продуктивного характеру, вміння добирати та використовувати дієві стратегії і тактики взаємодії, залежно від конкретної професійно-комунікативної ситуації, та навички мовленнєвої поведінки згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами (Savignon, 2002; Young, 2011). Тож цей складник забезпечує практичну реалізацію комунікативного процесу у

професійній діяльності з урахуванням усіх його аспектів – змістово-інформаційних, перцептивно-інтерактивних, соціально-етикетних тощо.

Рецептивні іншомовні професійні мовленнєві вміння дизайнера середовища відображають здатність сприймати та декодувати зміст текстів фахової проблематики в усній (аудіювання) та письмовій (читання) формах. В їхню основу покладено процеси перцептивно-сміслової обробки іншомовного повідомлення професійного характеру, зокрема розпізнавання акустичних чи графічних образів слів, декодування їхніх значень, встановлення смислових зв'язків між ними, синтезування і запам'ятовування цілісного змісту тексту на різних рівнях – від загального до детального. З огляду на це, вони формуються на ґрунті рецептивних мовних навичок, зокрема: лексичних, тобто навичок розпізнавання звукової/графічної форми слів та їхньої семантики; граматичних, тобто навичок розпізнавання граматичних структур усного чи професійного іншомовного писемного мовлення; слухових, тобто навичок сприймання і розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленнєвому потоці на професійну тематику; зорових, тобто навичок сприймання та розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації в писемному професійному мовленні іноземною мовою.

Натомість продуктивні іншомовні професійні мовленнєві вміння фахівця з дизайну середовища передбачають породження власних висловлювань фахової тематики засобами іноземної мови в усній (говоріння) та письмовій формі (письмо). В їхню основу покладено процеси внутрішнього формування і формулювання думки та її зовнішнього вираження через звукові сигнали або графічні знаки. Вони передбачають здатність прогнозувати, планувати змістові та формальні аспекти власного іншомовного мовлення для забезпечення лексико-граматичної правильності, когерентності, логічної послідовності висловлювань. Продуктивні вміння розвиваються на базі репродуктивних мовних навичок, а саме лексичних, тобто навичок відбору, сполучення та звукового/графічного відтворення лексем у власному професійному мовленні іноземною мовою; граматичних, тобто навичок відбору морфолого-

синтаксичного оформлення одиниць в усному або писемному іншомовному мовленні на фахову тематику; вимовних навичок, тобто навичок артикулювання та інтонування; орфографічних навичок – навичок графічного відображення іншомовного професійного мовлення за правилами орфографії та пунктуації.

Зрештою, стратегічні вміння дизайнера середовища передбачають спроможність планувати й реалізувати свою комунікативну поведінку у професійному контексті відповідно до умов спілкування, комунікативних намірів і цілей співрозмовників, культури й етикету ділового спілкування. Вони передбачають здатність добирати ефективні стратегії іншомовної професійної комунікації як сукупності прийомів (тактик), що оптимізують взаємодію між комунікантами, компенсують її прогалини чи запобігають їм.

Йдеться, отже, про використання певної лінії мовленнєвої поведінки за допомогою засобів іноземної мови для досягнення кращих результатів професійного спілкування, наприклад, перепитування/перефразування у випадку незрозумілої інформації, наведення фактів/використання аналогій за необхідності аргументування власної точки зору чи переконання співрозмовника, прямого вибачення/пояснення причин/пропонування компенсацій в потенційно конфліктних ситуаціях тощо. Стратегічні вміння ґрунтуються на навичках аналізу та прогнозування ситуації професійного спілкування, регулювання власної комунікативної поведінки відповідно до його умов і загальноприйнятих етикетних норм, добору найбільш доречних виражальних мовних засобів.

Особистісний компонент іншомовної професійної компетентності дизайнера середовища означає його якості та характеристики як суб'єкта фахової комунікації іноземною мовою та процесу її вивчення (Корнєєва, 2017). Відтак, він охоплює навички самоорганізації під час її опанування та використання як засобу професійної комунікації, емоційно-вольові властивості, зокрема здатності до розпізнавання чужих та усвідомлення і саморегулювання власних емоційних переживань у різних ситуаціях іншомовної підготовки та спілкування, навички рефлексії, тобто спроможності самопізнання,

самоспостереження, самооцінки як суб'єкта процесів вивчення іноземної мови та професійної взаємодії за її допомогою.

Навички самоорганізації майбутнього дизайнера середовища у цьому контексті виявляються, насамперед, у вміннях планувати, організовувати, контролювати свою діяльність у ході опанування іноземної мови та її використання у процесі спілкування для досягнення поставлених цілей. Вони ґрунтуються на спроможності правильного розставляння пріоритетів у тій чи іншій навчальній та/або комунікативній ситуації, раціонального розподілу часу, конструктивного вибору шляхів досягнення навчальних і комунікативних цілей, неухильного дотримання намічених планів дій тощо. Така самоорганізованість сприяє зменшенню напруги під час навчальної чи комунікативної діяльності та підвищенню продуктивності.

Рефлексивні навички фахівця з дизайну середовища загалом відображають його здатність критично осмислювати, аналізувати та оцінювати власний досвід вивчення іноземної мови та її використання у різних комунікативних ситуаціях. Вони забезпечують можливість усвідомлення своїх досягнень і невдач в оволодінні іноземною мовою та послуговуванні нею як засобом спілкування через зіставлення зі загальноприйнятими нормами, правилами, стандартами, розуміння власної відповідальності за результати навчальної діяльності та наслідки власної комунікативної поведінки, дозволяють вчитися на своїх помилках та робити свідомий вибір щодо шляхів їх виправлення і попередження у майбутньому.

Вагому роль у процесі вивчення іноземної мови та її застосування в процесі спілкування відіграє й емоційний інтелект майбутнього дизайнера середовища, адже емоції – це важливий внутрішній регулятор будь-якої людської діяльності. Як особистісна характеристика він відображає собою загалом сукупність емпатійно-регуляторних здібностей, що забезпечують розуміння психоемоційного стану іншої людини та усвідомлення і контроль власного (Камінська, 2024). Відтак, розвинений емоційний інтелект майбутніх фахівців з дизайну середовища визначає їхню здатність налагоджувати міжособистісну

взаємодію через розпізнавання та співпереживання почуттям й емоціям інших, конструктивно виражати власні переживання і ставлення у процесі навчальної чи комунікативної діяльності, а також виявляти емоційно-вольову стійкість у суперечливих, неоднозначних ситуаціях спілкування чи у випадку труднощів під час засвоєння іноземної мови.

Доречно додати, що емоційний інтелект може стати саме тим ресурсом, який дасть змогу дизайнеру середовища переходити від суто технічного опису проєктних рішень до переконливої презентації власного творчого бачення іноземною мовою, де, скажімо, результативність залежить не лише від лінгвістичної коректності, а й від здатності залучити аудиторію емоційно до представлених ідей. Зауважимо, що він допомагає адаптувати стиль презентації до очікувань міжнародної аудиторії, уможлиблює вчасне розпізнавання невербальних сигналів схвалення чи сумніву, зокрема міміки, жестів, пауз у відповідях, а також сприяє конструктивному реагуванню на критику та підтримці професійного діалогу у стресових умовах захисту проєкту перед незнайомою аудиторією. Відтак, як особистісна характеристика, емоційний інтелект стає важливою передумовою успішної міжкультурної професійної взаємодії майбутнього фахівця з дизайну середовища.

Визначені структурні складники іншомовної професійної компетентності майбутніх спеціалістів з дизайну середовища органічно пов'язані між собою та сукупно формують комплекс мотивів, потреб, інтересів, ціннісних установок, знань, умінь, навичок, що забезпечують їм спроможність вивчати іноземну мову та спілкуватися нею у професійних контекстах. Така структура цієї компетентності, що ґрунтується на взаємозв'язку професійно-предметних, лінгвістичних, лінгвосоціокультурних знань, рецептивних і продуктивних мовленнєвих та стратегічних умінь, самоорганізаційних, рефлексивних, емоційно-вольових якостей, ціннісному ставленні й зацікавленості у вивченні іноземної мови та її використанні з навчальними і професійно-комунікативними цілями, найбільш повно, на наш погляд, відображає здатність майбутнього фахівця з дизайну середовища до здійснення продуктивної фахової іншомовної

комунікації в усіх її видах і формах та до неперервного вдосконалення власних іншомовних здібностей.

Сформованість визначених компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх спеціалістів з дизайну середовища, зокрема мотиваційного, гносеологічного, діяльнісного, особистісного, визначається їхніми критеріальними та рівневими характеристиками. Критерії, у цьому випадку, постають як мірила чи орієнтири, на основі яких здійснюється оцінювання стану того чи іншого складника, його якісних ознак. Вони відображають сукупність ключових характеристик, що об'єктивно відбивають розвиток тієї чи іншої якості, знання, вміння.

З огляду на таке розуміння поняття критерію та виокремлені й схарактеризовані вище компоненти іншомовної професійної компетентності майбутнього дизайнера середовища вважаємо за доцільне виділити такі критерії їхньої сформованості: мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, діялісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний. Розглянемо докладніше суть кожного з цих критеріїв через уточнення їхніх показників.

Мотиваційно-ціннісний критерій передбачає оцінювання ціннісних установок, інтересів, потреб, мотивів щодо іншомовної комунікації у професійній діяльності дизайнера середовища в умовах сьогодення та вивчення іноземної мови як засобу спілкування. Він слугує визначенню ступеня сформованості у здобувачів цієї професії повноти уявлень щодо ролі і значення іноземної мови в процесах професійної взаємодії, професійно-особистісного розвитку та мотивації до постійного вдосконалення власних іншомовних знань і вмінь. Цей критерій дає змогу з'ясувати глибину розуміння й усвідомлення майбутніми дизайнерами середовища значущості іноземної мови в контексті особистісної та професійної самореалізації.

З огляду на зазначене, основними показниками мотиваційно-ціннісного критерію сформованості іншомовної професійної компетентності у майбутніх бакалаврів з дизайну середовища вважаємо: розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; потребу в оволодінні

іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях.

Змістово-інформаційний критерій дає змогу оцінити систему знань майбутніх спеціалістів з дизайну середовища, необхідних для успішної іншомовної професійної комунікації. Зокрема, він сфокусований на сукупності професійно-предметних знань, що забезпечують розуміння актуальної проблематики і тематики ситуативного спілкування у професійному середовищі; лінгвістичних знань, тобто знань лексичних одиниць, граматичних структур, стилістичних норм іноземної мови, що слугують засобами вербального вираження професійно-предметного змісту; та лінгвосоціокультурних знань, що відображають усвідомлення етикетних норм, стратегій, тактик іншомовної комунікативної поведінки в професійному контексті та засобів їх вербалізації.

Відповідно змістово-інформаційний критерій іншомовної професійної компетентності у майбутніх спеціалістів з дизайну середовища має характеризуватися такими показниками, як: знання предметно-ситуативної тематики спілкування в сучасному професійному середовищі; знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; знання стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки в типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами.

Діяльнісно-поведінковий критерій слугує визначенню практичних умінь майбутніх дизайнерів середовища у сфері професійної іншомовної комунікативної діяльності. Він дає змогу оцінити безпосередні навички здійснення професійного спілкування іноземною мовою у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності та здатність до застосування

різноманітних комунікативних стратегій і тактик відповідно до конкретної ситуації і соціокультурних норм. Зокрема, цей критерій уможливорює визначення ступеня спроможності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища чітко, коректно і доступно виражати власні думки засобами іноземної мови в усній і письмовій формі у різних ситуаціях професійного спілкування, сприймати іншомовну професійно значущу інформацію, добирати виражальні мовні засоби і стратегії комунікативної поведінки з урахуванням цілей, умов, етикетних норм професійної комунікації.

З урахуванням наведеного, діяльнісно-поведінковий критерій, за яким слід оцінювати рівень сформованості іншомовної професійної компетентності у майбутніх дизайнерів середовища, характеризується такими показниками, як: уміння сприймати, декодувати та розуміти зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики; уміння продукувати висловлювання в ситуаціях професійного спілкування згідно з мовними нормами (лексичними, граматичними, стилістичними) в усній і письмовій формі; уміння використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміння ініціювати та вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик.

Зрештою, особистісно-рефлексивний критерій підпорядкований оцінюванню суб'єктивних характеристик майбутнього фахівця з дизайну середовища, що відіграють важливу роль в процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійного спілкування і професійного розвитку. Він покликаний оцінити його здатність до самоорганізації у ході опанування іноземною мовою та здійснення іншомовної комунікативної діяльності, рефлексії власного досвіду іншомовної підготовки та спілкування з прогнозуванням можливостей підвищення їх ефективності, сприйняття співрозмовників крізь призму їхніх емоційних переживань та контролювання свого психоемоційного стану у різних навчальних і комунікативних ситуаціях.

У зв'язку з цим особистісно-рефлексивний критерій сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну

середовища передбачає такі показники: навички рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків; навички розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; навички психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; навички самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації.

Систематизований виклад критеріально-показникових характеристик розвитку основних складників іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища пропонуємо нижче у Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії та показники розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційний	мотиваційно-ціннісний	1) розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; 2) потреба в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; 3) позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; 4) зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях;
гносеологічний	змістово-інформаційний	1) знання предметно-ситуативної тематики спілкування у сучасному професійному середовищі; 2) знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; 3) знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; 4) знання стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки у типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами;
діяльнісний	діяльнісно-поведінковий	1) уміння сприймати, декодувати та розуміти зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики; 2) уміння продукувати висловлювання у ситуаціях професійного спілкування згідно з мовними нормами (лексичними, граматичними, стилістичними) в усній і письмовій формі; 3) уміння використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі;

		4) уміння ініціювати та вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик;
особистісний	особистісно-рефлексивний	1) навички рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків; 2) навички розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; 3) навички психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; 4) навички самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації.

Таблиця створена авторкою

Наведені в Таблиці 2.1 показники критеріїв сформованості компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища можуть виявлятися на різних рівнях, зокрема низькому, середньому та високому, що позначені відповідно алгоритмічним, продуктивним та творчим характером. Кожен із них містить ознаки попереднього, однак відрізняється вищим ступенем прояву показників.

Зокрема, про алгоритмічний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища свідчать:

– за мотиваційно-ціннісним критерієм – слабе розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; нестійка потреба в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; байдуже або негативне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; нестала зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях;

– за змістово-інформаційним критерієм – фрагментарні знання предметно-ситуативної тематики спілкування у сучасному професійному середовищі; часткові знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; поверхневі знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; обмежені знання стратегій і тактик конструктивної

мовленнєвої поведінки у типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами;

– за діяльнісно-поведінковим критерієм – уміння сприймати, декодувати та розуміти основний зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики зі суттєвими упущеннями; уміння висловлюватися у ситуаціях професійного спілкування в усній і письмовій формі з опорою на зразки з незначними помилками; уміння не завжди доречно і впевнено використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміння ініціювати та вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик з певними огріхами;

– за особистісно-рефлексивним критерієм – навички поверхневої рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків; навички не завжди точного і вірного розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; навички не завжди належного психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; слабкі навички самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації (див. Табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Показники алгоритмічного рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища

Критерії	На цьому рівні студент...
мотиваційно-ціннісний	демонструє слабе розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; проявляє нестійку потребу в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; має байдуже або негативне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; показує несталу зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях
змістово-інформаційний	має фрагментарні знання предметно-ситуативної тематики спілкування у сучасному професійному середовищі; демонструє часткові знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; показує поверхневі знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; володіє обмеженими знаннями стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки у типових і нестандартних

	ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами
діяльнісно-поведінковий	уміє сприймати, декодувати та розуміти основний зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики зі суттєвими упущеннями; уміє висловлюватися у ситуаціях професійного спілкування в усній і письмовій формі з опорою на зразки з незначними помилками; уміє не завжди доречно і впевнено використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміє ініціювати та вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик з певними огріхами
особистісно-рефлексивний	спроможний поверхнево рефлексувати власну іншомовну професійну компетентність, комунікативну поведінку та її наслідки; здатний не завжди точно і вірно розпізнавати і розуміти емоційні стани та переживання співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; виявляє навички не завжди належного психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; має слабкі навички самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації

Таблиця створена авторкою

Схарактеризуємо продуктивний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

На наше переконання, продуктивний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища визначається:

- за мотиваційно-ціннісним критерієм – достатнім рівнем розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; досить стійкою потребою в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; переважно позитивним ціннісним ставленням до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; доволі сталою зацікавленістю у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях;

- за змістово-інформаційним критерієм – достатніми знаннями предметно-ситуативної тематики спілкування у сучасному професійному середовищі; доволі повними знаннями мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової

комунікації; досить глибокими знаннями мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; належними знаннями стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки у типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами;

– за діяльнісно-поведінковим критерієм – уміннями практично непомильно сприймати, декодувати та розуміти основний зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики; уміннями точно і з поодинокими помилками висловлюватися у ситуаціях професійного спілкування в усній і письмовій формі; уміннями здебільшого доречно і достатньо впевнено використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки в професійному середовищі; уміннями адекватно ініціювати та достатньо грамотно вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик;

– за особистісно-рефлексивним критерієм – навичками доволі глибокої рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків; навичками практично непомильного розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; навичками належного психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; навичками достатньо раціональної самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації (див. Табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Показники продуктивного рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища

Критерії	На цьому рівні студент...
мотиваційно-ціннісний	демонструє достатнє розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; проявляє досить стійку потребу в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; має переважно позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної

	діяльності; показує доволі сталу зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях
змістово-інформаційний	має достатні знання предметно-ситуативної тематики спілкування у сучасному професійному середовищі; демонструє доволі повні знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; показує досить глибокі знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; володіє належними знаннями стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки у типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами
діяльнісно-поведінковий	уміє практично непомильно сприймати, декодувати та виявляє достатньо повне розуміння основного змісту усних і письмових повідомлень фахової проблематики; уміє точно і з поодинокими помилками висловлюватися у ситуаціях професійного спілкування в усній і письмовій формі; уміє здебільшого доречно і достатньо впевнено використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміє адекватно ініціювати та достатньо грамотно вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик
особистісно-рефлексивний	спроможний доволі глибоко рефлексувати власну іншомовну професійну компетентність, комунікативну поведінку та її наслідки; здатний практично непомильно розпізнавати та розуміти емоційні стани і переживання співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; виявляє навички належного психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; здатний до доволі раціональної самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації

Таблиця створена авторкою

На творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища вказують:

– за мотиваційно-ціннісним критерієм – ґрунтовне розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; стійка потреба в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; виражене позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; стала зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях;

- за змістово-інформаційним критерієм – вичерпні знання предметно-ситуативної тематики спілкування у сучасному професійному середовищі; системні знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; глибокі знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; ґрунтовні знання стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки у типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами;

- за діяльнісно-поведінковим критерієм – уміння коректно сприймати, декодувати та достатньо повно розуміти зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики; уміння точно і правильно висловлюватися у ситуаціях професійного спілкування в усній і письмовій формі; уміння доречно і впевнено використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміння адекватно ініціювати та грамотно вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик;

- за особистісно-рефлексивним критерієм – навички глибокої рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків; навички адекватного розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; навички довільного (тобто свідомого, цілеспрямованого) психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; навички раціональної самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації (див. Табл. 2.4).

Генералізуючи результати попередніх досліджень проблеми формування іншомовної професійної компетентності фахівців різних галузей, існуючих підходів до визначення її структури, а також з урахуванням потреб, вимог, специфіки її формування у майбутніх дизайнерів середовища, вважаємо доцільним виокремлення таких її основних складників, як мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний, особистісний, що сукупно забезпечують

умотивованість, позитивні ціннісні установки, особистісні якості, знання і практичні вміння, необхідні для успішної фахової іншомовної комунікації у відповідній сфері.

Таблиця 2.4

Показники творчого рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища

Критерії	На цьому рівні студент...
мотиваційно-ціннісний	демонструє ґрунтовне розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; проявляє стійку потребу в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; має виражене позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; показує сталу зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях
змістово-інформаційний	має вичерпні знання предметно-ситуативної тематики спілкування у сучасному професійному середовищі; демонструє системні знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; показує глибокі знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; володіє ґрунтовними знаннями стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки у типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами
діяльнісно-поведінковий	уміє коректно сприймати, декодувати та виявляє достатньо повне розуміння змісту усних і письмових повідомлень фахової проблематики; уміє точно і правильно висловлюватися у ситуаціях професійного спілкування в усній і письмовій формі; уміє доречно і впевнено використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміє адекватно ініціювати та грамотно вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик
особистісно-рефлексивний	спроможний глибоко рефлексувати власну іншомовну професійну компетентність, комунікативну поведінку та її наслідки; здатний адекватно розпізнавати та розуміти емоційні стани і переживання співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; виявляє навички довільного (тобто свідомого, цілеспрямованого) психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; здатний до раціональної самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації

Таблиця створена авторкою

На підставі характеристики кожного з них, нами визначено критерії їх сформованості – мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, діяльнісно-

поведінковий, особистісно-рефлексивний, з характерними для них показниками, а також рівні їх вияву – алгоритмічний, продуктивний, творчий. Визначені нами критеріальні, показникові, рівневі параметри оцінювання сформованості ключових компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища забезпечують можливість її комплексного та об'єктивного дослідження під час педагогічного експерименту.

Висновки до другого розділу

Розділ 2 «Теоретико-методологічні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» висвітлює теоретичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Розкрито значущість методологічних підходів до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Подано характеристику сутності компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

З'ясовано, що сучасна наука володіє потужною теоретичною базою, що обґрунтовує доцільність застосування теорій і концепцій з різних галузей наукового знання з метою формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища для забезпечення їхньої конкурентоспроможності у висококонкурентному професійному середовищі.

У розділі аргументовано доцільність використання надбань філософських концепцій (екзистенціалізм, прагматизм, конструктивізм), що орієнтують сучасну професійну освіту, зокрема й іншомовну професійну підготовку майбутніх дизайнерів середовища відповідно до запитів суспільства, потреб ринку праці, а також інтересів та зацікавлень здобувачів освіти. Зокрема, з перспективи екзистенціалізму в основу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища покладено ідею про людину як найвищу цінність та визнання її неповторності, що охоплює унікальні задатки, здібності, здатність до особистісного саморозвитку й самоствердження; з

перспективи прагматизму – ідею про діяльнісну сутність людини, в якій об'єктивується її буття та закладена її можливість на самореалізацію і досягнення успіху; відповідно до філософії конструктивізму – ідею про природу пізнання, в якому людина постає активним суб'єктом і вибудовує власні знання на основі взаємодії із середовищем.

Серед лінгвістичних концепцій обґрунтовано доцільність опертя на ідеї структуралізму, за яким опанування іноземною мовою є комплексним феноменом, що спрямований на забезпечення процесів фахової комунікації, та більш ґрунтовне засвоєння її одиниць різних рівнів у єдності їхньої форми і значення та з урахуванням різних типів відношень між ними; функціоналізму, що акцентує на практичності опанування іноземною мовою як інструментом спілкування у фаховому дискурсі; лінгвокультуралізму, згідно з яким актуалізується нерозривний зв'язок мови і культури, що відіграють особливо важливу роль у процесі іншомовної підготовки фахівців з дизайну середовища, спрямовуючи іншомовну професійну підготовку на забезпечення здатності здобувачів до повноцінної взаємодії з носіями не лише чужої мови, а й культури.

У контексті психології, виокремлено нативізм, що пріоритезує ідею про вагомий вплив генетичних факторів на успішність пізнавальної та комунікативної діяльності студента, необхідність опори на його унікальний природний потенціал та персоналізовані підходи до його розвитку, врахування індивідуальних можливостей у засвоєнні іноземних мов, що сукупно орієнтують на забезпечення сприятливих умов для вияву й оптимальної реалізації його природних задатків, схильностей, талантів у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням; когнітивізм, за яким людське пізнання має активну природу, знання є індивідуальним конструктом розумової діяльності людини, а також існує нерозривний взаємозв'язок між мисленням і мовленням, що має вагоме значення для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища; інтеракціонізм, що визначає важливість забезпечення умов для активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу та

його спрямованості на іншомовну комунікацію як головний спосіб засвоєння іншомовного матеріалу.

Серед педагогічних теорій та концепцій акцентовано увагу на таксономії Блума (формування професійної іншомовної компетентності реалізується, починаючи від запам'ятовування одиниць і явищ, їх відтворення, пояснення, інтерпретації, вживання в типових комунікативних ситуаціях до глибокого аналізу й критичного осмислення в плані форми, змісту, функцій та творення власних висловлювань на їх основі); концепції розвивального навчання (удосконалення інтелектуальних можливостей, подальший розвиток мовленнєвих здібностей, особистісних якостей студентів, добір інформаційного наповнення за критеріями відповідності пізнавальному і комунікативним інтересам цієї вікової категорії, розробку системи вправ і завдань зростаючої складності); концепції проблемного навчання (активне опанування знаннями і вміннями, важливість комбінування різних типів проблемних навчальних завдань, циклічний і ступеневий характер організації навчальної роботи відповідно до підвищення рівня їхньої складності).

Визначено та аргументовано методологічні підходи, покладені в основу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, серед яких особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, міждисциплінарний, технологічний.

На основі теоретичного аналізу схарактеризовано мотиваційний (інтереси, потреби, ціннісні установки), гносеологічний (предметно-професійні знання, лінгвістичні знання, лінгвосоціокультурні знання), діяльнісний (рецептивні вміння, продуктивні вміння, стратегічні вміння) та особистісний (рефлексивні навички, емоційний інтелект, навички самоорганізації) компоненти іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, а також розроблено діагностичний апарат, що представлений критеріями, їхніми показниками, та рівнями (алгоритмічний, продуктивний, творчий):

– мотиваційно-ціннісний (розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; потреба в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях);

– змістово-інформаційний (знання предметно-ситуативної тематики спілкування в сучасному професійному середовищі; знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; знання стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки в типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами);

– діяльнісно-поведінковий (уміння сприймати, декодувати та розуміти зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики; уміння продукувати висловлювання в ситуаціях професійного спілкування згідно з мовними нормами (лексичними, граматичними, стилістичними) в усній і письмовій формі; уміння використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміння ініціювати та вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик);

– особистісно-рефлексивний (навички рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків; навички розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; навички психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; навички самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації).

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях автора: Shayner, & Havran, 2020b; Vilkhovchenko, & Shayner, 2018, 2020; Ісаєва, & Шайнер, 2022с, 2023b; Шайнер, & Вільховченко, 2017; Шайнер, & Мукан, 2025; Шайнер, 2017с, 2019; Шайнер, 2025b.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПЦІЯ ТА СИСТЕМА

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА

У розділі 3 «Концепція та система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» презентовано обґрунтування концепції дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Представлено специфіку моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

3.1. Концепція дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

На сучасному етапі розвитку людської цивілізації вища освіта трактується як один із ключових чинників, що відображає здатність країни до економічного та соціального розвитку. «Сьогодні освіта перетворюється на одну із найважливіших складових соціально-економічного розвитку, на засіб, яким володіє людство для розв'язання низки глобальних проблем і забезпечення свого існування. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації господарських зв'язків саме освіті належить виконати одну із головних функцій у досягненні людських ідеалів – забезпеченні миру, свободи, суспільної справедливості, розумного порядку» (Матюк, 2013, с. 22). Одним із стратегічних завдань освіти є формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Соціальний прогрес безпосередньо пов'язаний з інтелектуальним розвитком особистості, її теоретичними знаннями та практичними навичками, необхідними для їх творчого застосування. Сучасний поступ країни неможливий без утвердження власної ідентичності. Водночас технічний прорив залишається недосяжним за відсутності чіткого проєкту формування, розвитку та становлення особистості. Погоджуємося з тезою, що «сучасна цивілізація

вступила в новий тип прогресу – інноваційний. ... Змінюваність стає не винятком в житті людини і суспільства, а повсякденною характеристикою життя. Тому треба формувати людину, здатну і психологічно, і професійно, жити і діяти в постійно змінюваному середовищі. Для цього необхідно змінити саму спрямованість освітнього процесу. ... Зокрема, треба навчити людину навчатися впродовж життя, виробляти уміння, навички і потребу робити це. А також – навчити використовувати отримані знання в практичній діяльності: професійній, суспільно-громадській, побути. Тобто формувати знанняву людину, для якої знання є методологічною основою життя і діяльності» (Кремень, 2011, с. 6). Отже, особливий акцент слід зробити на змісті, спрямованості та стратегії розвитку вищої освіти, що безпосередньо впливає на формування світогляду, особистісного та професійного зростання майбутніх фахівців.

Глобалізаційні процеси здійснюють вплив на теорію і практику вищої освіти, що актуалізують проблему вдосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Це зумовлено кількома факторами, зокрема необхідністю формування іншомовної компетентності у контексті професійно орієнтованого спілкування; загальноєвропейськими тенденціями освітнього розвитку та академічною мобільністю, яка підкреслює важливість володіння іноземними мовами; а також вимогами до фахівців, що виїжджають за кордон для навчання, стажування чи роботи. Мова є основним засобом людського спілкування, а в умовах багатомовного середовища – ключовим інструментом порозуміння. Саме тому вивчення іноземних мов набуває все більшого значення.

Сформувалася тенденція до підвищення комунікативної спрямованості освітнього процесу, що наближає його до реального спілкування. Наголошується, що «спілкування іноземними мовами, особливо англійською, (письмове і усне) на сьогодні вбачається невід’ємною вимогою як сучасного європейського ринку праці, так і в достатній мірі – українського. Підтвердження того, що англійська мова як мова міжнародного спілкування є затребуваною для фахівців різних сфер: економіки, освіти, науки, управління, можна отримати, аналізуючи вимоги при працевлаштуванні для окремих галузей у нашій країні

(зокрема, для спеціалістів сфери ІТ-технологій, графічного дизайну), для держслужбовців певних рівнів тощо» (Борисова, 2024, с. 23). Тому постає потреба у розробці теоретичних основ, дієвих методологічних підходів, в оновленні змісту та використанні сучасного педагогічного інструментарію, що сприятиме побудові конструктивного академічного середовища, яке ґрунтується на гуманістичних принципах й передбачає застосування особистісного, компетентнісного й інших підходів у процесі лінгвістичної підготовки майбутнього фахівця.

В умовах європейського вектора розвитку суспільства статус іноземної мови як складової освітньо-професійних програм підготовки спеціалістів суттєво зростає. Дослідники наголошують, що «глобалізаційні процеси висувають перед освітою завдання підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Сучасна стратегія реформування освіти в Україні тісно пов'язана з модернізацією організації і змісту вищої освіти, ціллю якої є оволодіння іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування у професійній сфері. Підготовка студентів до вільного володіння іноземною мовою є важливим завданням, яке постає сьогодні перед закладами вищої освіти. Формування такого фахівця дедалі більше пов'язується з глибоким опануванням мови, як рідної, так і іноземної, які є одними із складових професійної культури та компетентності майбутнього фахівця» (Костик, 2021, с. 42). Власне, формування іншомовної професійної компетентності розглядають як цілісну, відносно стійку систему. Також формування іншомовної професійної компетентності сучасного фахівця аналізується крізь призму цілісності її компонентів, серед яких цілі, завдання, принципи, зміст, методи, динаміка розвитку її структури, функції і взаємозв'язок між цими компонентами тощо.

Розв'язання науково-педагогічної проблеми – формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – вимагає розробки та обґрунтування концепції, що слугуватиме основою для проєктування відповідної системи (Бірта, & Бургу, 2014; Важинський, &

Щербак, 2016; Гуторов, 2017; Дубасенюк, 2016; Малигіна, Холодова, & Акімова, 2016; Чередніченко, 2017; Шишкіна, & Носирєв, 2014).

У науковій літературі знаходимо трактування поняття «концепція». Зокрема, наголошується, що «з точки зору загальної динаміки розвитку науки дисертація вводить в науковий обіг нові уявлення, концепції і факти. У змісті такої роботи відбивається сутність в явищі, закономірність у випадковості, загальне в одиничному, внутрішнє у зовнішньому. Авторська концепція тут точно відображає проблемну ситуацію в науці і відповідає напрямку наукового пізнання. Тільки за такої умови ця концепція визнається значимою в науковому сенсі, тобто забезпечує приріст наукового знання» (Бірта, & Бургу, 2014, с. 111).

Поняття «концепція» інтерпретують як «форму та засіб наукового пізнання, яка є способом розуміння, пояснення, тлумачення основної ідеї теорії. Це науково обґрунтований та в основному доведений вираз змісту майбутньої теорії, який ще не є логічною системою точних наукових понять» (Важинський, & Щербак, 2016, с. 35); «систему доказів певного положення, систему поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ» (Бусел, 2005, с. 571); «систему поглядів, систему опису певного предмета або явища стосовно його побудови, функціонування, що сприяє його розумінню, тлумаченню, вивченню головних ідей. Концепція має надзвичайне значення, оскільки є єдиним, визначальним задумом, головною ідеєю наукового дослідження» (Гуторов, 2017, с. 258); «систему теоретичних поглядів, об'єднаних науковою ідеєю (науковими ідеями)» (Шишкіна, & Носирєв, 2014, с. 107); «особливу форму організації знання, що не лише пояснює досліджуване явище, а й розкриває завдання, взаємозв'язки та діяльність суб'єктів освітнього процесу, що є своєрідним орієнтиром для досягнення мети дослідження» (Пінчук, 2021, с. 177); «систему поглядів на ту чи іншу проблему, явище, процес, вид діяльності тощо; її трактують як єдиний визначальний задум, що інтегрує накопичений до цього часу масив знань, поглядів, світобачення. Результатом створення й реалізації окремої концепції в гуманітарній галузі може бути сукупність закономірностей, що регулюють функціонування того чи іншого явища»

(Павелків, 2020, с. 258); «важливим елементом теоретичного відтворення дійсності є наукова концепція, яка на основі певної ідеї об'єднує систему поглядів і теоретичних положень щодо об'єкта дослідження. Здатність наукової теорії адекватно відобразити сутність явищ і процесів, глибина її висновків значною мірою залежать від зрілості та досконалості наукових понять, якими вона оперує» (Малигіна, Холодова, & Акімова, 2016, с. 16).

Рогульська (2020) доводить, що під концепцією слід розуміти «авторське трактування керівних ідей дослідження, особливий спосіб розуміння, систему поглядів на шляхи досягнення мети дослідження. У межах дисертаційного пошуку концепція постає як особлива форма організації наукового знання, що не тільки пояснює аналізоване явище, але й розкриває завдання, взаємозв'язки та діяльність суб'єктів освітнього процесу. Вона слугує своєрідним орієнтиром, якого необхідно прагнути для досягнення мети дослідження та розв'язання його завдань, і дає відповідь на запитання «що необхідно досягнути?» та «як цього можливо досягнути?» (с. 135).

Нам імпонує думка Гончаренка (2002), який, аналізуючи еволюцію концепцій змісту освіти, стверджував, що концепцію сучасної освіти слід трактувати, як «педагогічно адаптований соціальний досвід людства», що є «тотожним за структурою (зрозуміло, не за об'ємом) людській культурі, взятій в одному аспекті, у всій її структурній повноті. Згідно з таким розумінням змісту він повинен включати крім «готових» знань і досвіду здійснення діяльності за звичним стандартом, за зразком, також досвід творчої діяльності і емоційно-ціннісних відношень» (с. 24).

З огляду на зазначене, обґрунтовуємо доцільність розробки авторської концепції дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища та відповідної системи, що консолідує:

- напрацювання теоретиків у галузі вищої освіти, які присвятили свої дослідження проблемі іншомовної професійної компетентності сучасного фахівця та її складових (Баб'юк, 2019; Бартош, 2021; Білянська, 2018; Бурак, 2019; Вовчаста, 2019; Дакалюк, 2017; Дзіман, 2020; Добровольська, 2021;

Запольська, 2023; Зеліковська, & Кіштель, 2012; Кодлюк, 2018; Корнєва, 2018; Лупак, 2021; Малота, 2023; Митник, 2014; Нікіфорчук, 2023; Пілюгіна, 2015; Пінчук, 2021; Рубцова, 2023; Скіба, 2019; Сура, 2013; Тимошук, 2019; Тур, 2019; Черниш, 2015; Шандра, 2019; Kozubska, 2024 тощо);

– запити суспільства, вимоги ринку праці та працедавців до рівня професійної підготовки фахівців з дизайну середовища з бакалаврською освітою (Бірілло, 2014; Васкевич, 2024; Дяченко, 2019; Письменкова, & Зіборов, 2023; Козак, Швець, & Коломієць, 2020; Саприкіна, 2018; Цзя, 2017; Чемерис, 2018; Швець, 2012; Meyer, & Norman, 2020; Norman, 2015);

– затребуваність сучасної системи вищої освіти щодо розробки концепції формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища на кшталт розроблених концепцій для підготовки фахівців за іншими спеціальностями (Глушаниця, 2012; Костенко, 2012; Микитенко, & Сулим, 2016; Модестова, 2015; Секрет, 2012; Хоменко, 2013b; Чередніченко, 2017; Чернявський, 2021; Ярмолович, & Попович, 2024; Antonova, Pavlenko, Myronchuk, Kovalchuk, & Biruk, 2023; Voiko, 2023);

– потреби щодо моделювання обґрунтованої системи формування іншомовної професійної компетентності у закладі вищої освіти (Жигунова, 2018; Захарова, & Кульбашна, 2018; Маслак, 2008; Мелащенко, 2013; Микитенко, 2014; Петрова, 2011; Попова, 2021; Разенкова, 2012; Федоренко, 2013; Lisovska, & Mocherniuk, 2024);

– необхідність у створенні іншомовного професійно орієнтованого академічного середовища (Ваненко, 2019; Загородна, 2008; Касьянова, Овчіннікова, & Гасанова, 2016; Максименко, 2012; Микитенко, 2008, 2011; Нестеренко, & Бондар, 2020; Павелків, 2023; Петько, 2014, 2015; Потапенко, 2013; Синекон, 2024; Khoroshailo, 2020; Nykyporets, Stepanova, Nadaichuk, Medvedieva, & Herasymenko, 2023; Stavytska, 2017), що обґрунтовує наявність відповідних умов для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;

– інтереси та потреби здобувачів освіти щодо освоєння системи знань, формування умінь і навичок, цінностей і ставлення, що дозволяють їм послуговуватися іноземною мовою та повноцінно виконувати відповідні функції у професійному середовищі після завершення навчання (Авраменко, 2009; Алексєєва, 2018; Гурська, 2019; Дуброва, 2017; Зелений, 2024; Киянка, 2016; Осадчий, & Симоненко, 2017; Рубель, 2010; Стеценко, 2016; Хайдер, 2023; Namestyuk, Smolikevych, Bytsko, Zaitseva, & Orlova, 2020) тощо.

Відзначаючи надбання сучасної педагогічної науки та напрацювання сучасних педагогів-дослідників, у цьому дисертаційному дослідженні концепція представляє авторське системне бачення щодо проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, задуму щодо її розв'язання, в основу яких покладено сукупність знань, сформованих на основі інтеграції попередньо отриманих результатів наукових досліджень у галузі філософії, педагогіки, психології, лінгвістики та лінгводидактики. Зауважимо, що формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища постає як система, яка передбачає організований, структурований, системний та систематичний процес освоєння знань, формування комплексу умінь і навичок, переконань, загальнолюдських, професійних цінностей і ставлення, що характерні як для людської цивілізації загалом, так і професійного середовища у галузі дизайну.

Метою концепції є окреслення змістово-технологічного забезпечення процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на основі аналізу і синтезу теоретико-методологічних засад іншомовної професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти та формування їхньої іншомовної професійної компетентності для подальшого застосування у процесі розв'язання складних нетипових професійних завдань.

Провідна ідея концепції дослідження наукової проблеми відображає розробку та впровадження у практику закладів вищої освіти відповідної системи, про ефективність якої свідчить динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Концепція нашого дослідження ґрунтується на комплексі ключових положень, які потребують деталізації. Найперше, зазначаємо, що запити суспільства, потреби ринку праці, вимоги працедавців, інтереси та вподобання здобувачів освіти зумовлюють необхідність у дослідженні, аналізі, перегляді та оновленні концептуальних засад професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері дизайну середовища загалом та формування їхньої іншомовної компетентності як компоненту професійної компетентності зокрема. Підставою для виокремлення такого положення є актуалізація проблеми неперервності освіти на початку ХХІ століття, яка вважається однією із форм становлення та розвитку всебічно розвинутої особистості. Неперервний особистісний та професійний розвиток є запорукою соціального добробуту та економічного розвитку на індивідуальному, організаційному, локальному, регіональному, національному, міжнародному рівнях. Відповідно, високоякісна професійна підготовка майбутніх дизайнерів середовища, сформованість їхньої іншомовної професійної компетентності розширюють можливості для працевлаштування, підвищують рівень конкурентоспроможності не тільки на національному ринку праці, але й у міжнародному контексті, а також забезпечують можливості для навчання та професійного й особистісного розвитку на неперервній основі.

У сучасному світі спостерігається тенденція до розширення та поглиблення міжнародних контактів у різних сферах економічного, суспільно-політичного, соціального та культурного життя. Особливості розвитку сучасного світу щораз виразніше демонструють зміцнення взаємозв'язків між різними країнами. Це виявляється не лише в розширенні практики культурного обміну, але й у зростанні кількості безпосередніх контактів між державними й соціальними інститутами, бізнесовими групами, громадськими рухами та окремими людьми з різних країн. Однак, технологічної готовності людської цивілізації до міжнародної співпраці недостатньо, необхідно виховувати молодь, здатну виступати в ролі суб'єктів діалогу культур у світі, якому притаманна наявність міжетнічних, міжкультурних, соціально-економічних проблем та криз глобального характеру. Відтак, логічними є розробка і забезпечення

відповідного підґрунтя, що відображається через зміст методологічного, теоретичного і технологічного концептів, для ефективного впровадження системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що передбачає підготовку майбутніх фахівців до викликів іншомовного професійного середовища.

В основу концепції формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища покладено законодавчі акти та нормативні документи у сфері вищої освіти, що відображають вимоги до результатів професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн) галузі знань 02 Культура і мистецтво (В Культура, мистецтво та гуманітарні науки). Як стверджують науковці, «вища освіта являє собою сукупність систематизованих знань і практичних навичок, що дають змогу розв'язувати теоретичні та практичні завдання за профілем підготовки з урахуванням вимог виробництва, освіти, науки, культури та перспективи її розвитку. Водночас вищу освіту слід розглядати і як систему підготовки спеціалістів вищої кваліфікації та здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей» (Чумаченко, 2001, с. 88). Йдеться про вагому роль сучасної освіти, що спрямовується на підготовку висококваліфікованих фахівців з обов'язковим суспільним чинником – високою професійною культурою. Модернізація вищої освіти України та її інтеграція у світову систему освіти потребує переосмислення основних напрямів професійної підготовки кадрів, здатних до самореалізації в нових соціально-економічних умовах.

Відповідно, формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – це система, що об'єднує сукупність підсистем, яким притаманна наявність власних компонентів зі встановленими між ними функціональними зв'язками, а також взаємозв'язками між підсистемами, що формують цілісність означеної системи (Демченко, 2014; Котенко, 2015; Крикун, 2024; Микитенко, 2021; Олександренко, 2015; Пінчук, 2021; Рябовол, 2024; Сура, 2013; Хоменко, 2013а; Чередніченко, & Шапран, 2016; Шерман, & Чернікова, 2013).

У нашому дослідженні система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища має часові рамки, які передбачені Стандартом вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (МОН України, 2018) та вимоги, що задекларовані в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх дизайнерів середовища і визначають обсяг навчального матеріалу, передбаченого для освоєння в межах аудиторного навчання з іноземної мови за професійним спрямуванням та самостійної роботи.

У науково-педагогічній літературі стверджується, що «дослідження вважається більш структурованим і систематичним процесом наукового аналізу, що спрямований на відкриття та розвиток організованого масиву знань. Це спланована діяльність, що передбачає отримання відповідей на значущі запитання про явища чи події шляхом застосування наукового підходу. Дослідження – це об'єктивний, неупереджений, емпіричний і логічний аналіз і запис контрольованих спостережень, які можуть призвести до розробки узагальнень, принципів або теорій, що певною мірою призводять до передбачення та контролю подій, які можуть бути наслідками або причинами конкретних явищ. ... Дослідження пов'язані з об'єктивною перевіркою узагальнень. Така перевірка вимагає логічного аналізу проблем і розробки відповідних методологій для отримання доказів» (Lokesh, Harish, Deepak, & Neena, 2016, с. 12). Науковці доводять, що його основними ознаками є такі: «це обов'язково цілеспрямований процес, досягнення усвідомлено поставленої мети, чітко сформульованих завдань; це процес, спрямований на пошук нового, на творчість, на відкриття невідомого, на висунення оригінальних ідей, на нове освітлення розглянутих питань; воно характеризується систематичністю: тут упорядковані, приведені у систему і сам процес дослідження, і його результати; йому властива строга доказовість, послідовне обґрунтування зроблених узагальнень і висновків» (Бірта, & Бургу, 2014, с. 18).

Науково-педагогічні дослідження передбачають пошук нових знань, аналіз, трактування та розвиток систем і методів, що сприяють удосконаленню

освіти загалом та професійної підготовки фахівців зокрема. Власне, методологія педагогічної науки вивчає специфіку організації та реалізації досліджень в освітній галузі: виокремлення наукової проблеми, розробка програми, плану, методики виконання дослідження, організація і проведення педагогічного експерименту з метою підтвердження чи спростування висунутої гіпотези тощо. «Важливість методології наукового дослідження полягає в тому, що вона дає змогу систематизувати весь обсяг наукових знань і створити умови для розвитку подальших ефективних напрямів досліджень. Знання методології в дослідженні дає змогу організувати результати, відкрити можливості, знайти альтернативні шляхи вирішення проблеми, оцінити практичну цінність результатів, розвинути вміння вести наукові дискусії та формувати інтелектуальні здібності дослідника» (Протас, 2022, с. 35).

Традиційно, у дисертаційних дослідженнях на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, дослідники обґрунтовують концепцію дослідження, виокремлюючи її концепти. Так, наприклад Лавриш (2020) виокремлює «генезисний, базисно-методологічний, технологічно-інтерпретаційний, дослідницько-операційний, результативно-прогностичний концепти» (с. 45-46); Щерба (2021) – «методологічний, теоретичний, технологічний концепти» (с. 33-35); Ситняківська (2019) – «загальнонауковий, науково-градієнтний, лінгвістичний концепти» (с. 36-39); Собченко (2021) – «методологічний, теоретичний, методичний, практичний концепти» (с. 30-32); Березовська (2020) – «методологічний, теоретичний, методичний концепти» (с. 40-42); Панов (2021) – «теоретико-методологічний, теоретико-педагогічний, технологічно-методичний концепти» (с. 34-36); Рогульська (2020) – «методологічний, теоретичний, технологічний, методичний концепти» (с. 26-27); Скиба (2018) – «методологічний, теоретичний, практично-прогностичний концепти» (с. 33).

Відповідно до авторського задуму, що ґрунтується на результатах попередніх наукових розвідок, концепція дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища має охоплювати три концепти: методологічний, теоретичний, технологічний.

Методологічний концепт авторської концепції обґрунтовує принципи та методологічні підходи, покладені в основу дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. «Насамперед, методологію розуміють як загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, загальних для всіх галузей знання. Одночасно вони є теорією наукового пізнання у конкретній галузі науки, тому для визначення місця методології педагогічної науки в загальній системі методологічного знання важливо враховувати, що розрізняють кілька рівнів методології» (Сисоєва, & Кристопчук, 2013, с. 66).

Щодо принципів, їх трактують, як «вихідні положення певної галузі науки. Вони є початковою формою систематизації знань» (Зацерковний, Тішаєв, & Демидов, 2017, с. 52); «... основне вихідне положення, в основі якого лежать вимоги до змісту методології. Основні правила будь-яких педагогічних досліджень також знаходять відображення в низці принципів, тобто головних положеннях, які обумовлюють і підхід до проблеми, і методику отримання фактів та їх аналіз» (Башкір, 2020, с. 26); «базове поняття, логічне вираження процесу пізнання, основна ідея, що пронизує систему знань і встановлює субординацію цього знання» (Дубасенюк, 2016, с. 15); «фундаментальні положення, які визначають зміст, організаційні форми та методи педагогічного процесу відповідно до його цілей та закономірностей» (Хриков, 2018, с. 92); «певне правило, сформульоване на основі пізнання законів чи закономірностей» (Чайченко, Семенов, Артюшкіна, & Рудь, 2015, с. 159). Тобто, це конкретні положення, відповідно до яких реалізується науково-педагогічне дослідження і які визначають його зміст, програму і логіку побудови, процедури і методи наукового пізнання досліджуваного об'єкту чи явища.

Вважаємо аргументованим покласти в основу дослідження проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища такі принципи наукового пізнання педагогічної дійсності:

детермінізму (Кондрацька, 2017; Михайлишин, 2012; Осадчий, 2016; Третяк, & Чебоненко, 2016; Цимбал-Слатвінська, 2019; Чернега, 2017), відповідно до якого у дослідженні обґрунтовується комплекс обставин (педагогічні умови), що спричиняють появу явища, процесу, наслідку – сформованість іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, а також взаємозв'язок між ними; відповідності (Джеджула, 2014; Завгородня, & Стражнікова, 2021; Ликтей, 2020; Нагаєв, & Портян, 2018; Тушева, 2024; Щука, 2012), за яким побудова концепції та системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища ґрунтуються на результатах попередніх наукових досліджень у галузі філософії, педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики; об'єктивності (Березвіська, 2010; Гук, 2016; Кобаль, 2023; Литвин, 2014; Морозов, 2013), що передбачає застосування відповідної логіки дослідження, наукових методів та процедур, що сприяють забезпеченню неупередженого обґрунтування подій, явищ, процесів, фактів, а також формуванню висновків на основі доказової бази; системності (Антонова, & Ващук, 2017; Батечко, 2013; Бутенко, 2017; Ракітянська, 2018; Уваркіна, 2013), у межах якого формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища розглядається як система з визначеними компонентами та функціональністю; єдності теорії і практики (Березюк, & Власенко, 2017; Вознюк, 2013; Гладуш, & Лисенко, 2014; Гончаренко, 2012; Мещанінов, 2005; Цюра, 2015) вищої освіти загалом, професійної підготовки і формування іншомовної компетентності майбутніх дизайнерів середовища зокрема.

Інструментальна цінність дослідження полягає у чіткому визначенні методологічних підходів, що обґрунтовує застосування комплексу відповідних наукових методів. Дубасенюк (2016) пропонує розглядати методологічний підхід як «теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проєктування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу. Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку

апробацію, так і до сучасних наукових підходів» (с. 65-66). Башкір (2020) стверджує, що «методологічний підхід – це сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципи, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способи, прийоми, процедури, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності» (с. 36).

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне використовувати такі методологічні підходи для студіювання проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (див. Рис. 3.1):

- системний (Вікторова, 2013; Гребенюк, & Крикун, 2022; Громов, 2020; Лобанова, 2009; Тур, 2015; Хоменко, 2013а; Хуторна, & Бартош, 2013): дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища як системи, що є складовою системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн), складається із підсистем, взаємозв'язків між ними, а також взаємозв'язків між компонентами кожної із підсистем;

- компетентнісний (Ванівська, 2016; Малихін, 2016; Панасюк, 2015; Рубель, 2013; Самохвал, & Войнаровська, 2014; Чорноус, 2023): студіювання формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища з позицій виокремлення й обґрунтування сукупності знань, умінь і навичок, особистісних та професійних цінностей і ставлення, їх використання в академічному й професійному середовищі з метою налагодження конструктивної комунікації і співпраці з іншими;

- практико-орієнтований (Беженар, 2013; Бурковська, 2015; Дмитренко, 2016; Колісніченко, 2017; Костиря, & Фандеєва, 2020; Рідель, & Кириченко, 2023; Чорній, 2018; Ящук, 2017): вивчення проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на основі аналізу потреб практичної діяльності, конструювання практико-орієнтованого навчання з іноземної мови за професійним спрямуванням з метою підготовки майбутніх дизайнерів середовища до викликів професійного середовища та їхньої готовності послуговуватися іноземною мовою;



Рис. 3.1. Методологічні підходи до дослідження проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища
(створено авторкою)

– діяльнісний (Ваврів, 2009; Павелків, 2018; Русалкіна, 2017; Синекоп, 2017; Яремчук, 2015): аналіз формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у контексті організації

навчальної діяльності здобувачів освіти, в умовах якої вони займають проактивну позицію, виявляють готовність до інтеракційного формування власної системи знань, оволодіння вміннями і навичками використання іноземної мови в особистісних і професійних цілях;

- особистісно орієнтований (Гриньова, & Рожнова, 2024; Джим, & Баранова, 2017; Маслак, 2008; Мельник, 2016; Можаровська, 2014; Прадівляний, 2016; Холодняк, 2023): студіювання формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища як цілеспрямованого процесу розвитку здобувачів освіти, в основу якого покладено повагу, розуміння та актуалізацію їхньої цінності (як людини, особистості, майбутнього фахівця), індивідуальної специфіки (потреб, інтересів та зацікавлення, здібностей та творчого потенціалу);

- аксіологічний (Канова, 2012; Павлюк, 2016; Руденко, & Іванишин, 2024; Табере, 2008; Щерба, & Барало, 2012): дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища з перспективи побудови конструктивного освітнього середовища, в якому під час освоєння іноземної мови за професійним спрямуванням формуються загальнолюдські і професійні цінності та ставлення, розвиваються відповідні ціннісні орієнтації, що загалом сприяє формуванню майбутніх фахівців з дизайну середовища з гуманістичним типом мислення та поведінки.

Щодо теоретичного концепту, погоджуємося із міркуваннями науковців, що «теоретичний концепт охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо; ґрунтується на принципах: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється наступними критеріями: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності» (Дубасенюк, 2018, с. 69).

У нашому дослідженні теоретичний концепт авторської концепції передбачає використання провідних ідей, що визначають вектор теоретичного аналізу напрацювань попередників з проблеми дослідження; вивчення, аналізу і синтезу інформації з метою трактування та означення основних категорій та понять дослідження; формування розуміння змісту й характерних ознак феномену «іншомовна професійна компетентність майбутніх дизайнерів середовища»; а також теорій і концепцій з різних галузей наукового знання, що формують теоретичне підґрунтя дослідження загалом і формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища зокрема:

– філософія: екзистенціалізм (Зінченко, 2018; Іванова, Балабай, & Хіріна, 2017; Рогова, 2013; Якимович, 2013; Jaspers, 1968; Kierkegaard, 2000), прагматизм (Васянович, 2013; Гончарук, & Шумка, 2010; Толстов, 2013; Dewey, 1920; James, 1931; Peirce, 1955), конструктивізм (Равчина, 2015; Alghamdi, 2021; Amineh, & Asl, 2015; Bruner, 1966; von Glasersfeld, 2002; Jie, Puteh, & Sazalli, 2020; Palincsar, 2012; Perry, 1970; Piaget, 1974; Prawat, 1999; Saleem, Kausar, & Deeba, 2021; Vygotsky, & Cole, 2018);

– лінгвістика: структуралізм (Довгопол, 2024; Кочерган, 2006; Купріянов, Угольнікова, & Юрченко, 2024; Мартинова, 2024; Мельничук, 2023; де Сосюр, 1998; Castañeda-Reña, 2018; Gao, 2007), функціоналізм (Бондаренко, 2008; Bates, & MacWhinney, 1989; Dik, 1989; Martinet, 1960; Newmeyer, 1998; Tomlin, 1990; Van Valin, 1991), лінгвокультуралізм (Вітгенштайн, 1995; Заблоцька, Кашуба, Кравчук, Навольська, & Турчин, 2025; Загнітко, & Богданова, 2017; Кодлюк, 2025; Кононенко, 2008; Матузкова, & Коваленко, 2023; Савчак, 2016; Тимкова, 2017; Bally, 1951; Weisgerber, 1964);

– психологія: нативізм (Аршава, & Баратинська, 2025; Замша, 2012; Chomsky, 2006; Lenneberg, 1967; Pinker, 1994), когнітивізм (Зембицька, & Романова, 2019; Романчук, 2023; Barrouillet, 2015; Broda, Kovalova, Bezugla, Stoika, & Mulyk, 2025; Bruner, 1966; Clark, 2018; Huitt, & Hummel, 2003; Giorgi, Golosio, Esposito, Cangelosi, & Masala, 2020; Lakoff, 1967; Pakpahan, & Saragih, 2022; Piaget, 1974; Smalle, & Möttönen, 2023), інтеракціонізм (Козлова, 2017;

Шевчук, 2024; Blumer, 1969; Chapman, 2000; Chew, & Ng, 2021; Hargreaves, 2017; Jung, & Schütte, 2018; Khanam, & Javed, 2024; Mead, 1934; Sarem, & Shirzadi, 2014; Vygotsky, 1986);

– педагогіка: таксономія Блума (Бажміна, 2020; Борисова, 2022; Галян, & Галян, 2018; Іваніга, & Тарасенко, 2025; Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956; Forehand, 2010; Krathwohl, 2002; Köksal, & Ulum, 2018; Wilson, 2016), концепція розвивального навчання (Безлюдна, 2016; Вітвицька, 2003; Керницький, 2015; Костюк, 1968; Семенець, 2006; Damon, 2013; Lasmawan, & Budiarta, 2020; Murray, & Chapman, 2003; Piaget, 1976; Vygotsky, 1978; Wambach, Brothen, & Dikel, 2000; Xi, & Lantolf, 2021), концепція проблемного навчання (Валентьєва, Смолянко, & Семеняко, 2022; Горбань, & Горбань, 2015; Карпушина, 2018; Мкртічян, Андрощук, Фоміна, Куйтуклу, & Демид, 2024; Павленко, 2014; Сергієнко, 2021; Швардак, 2011; Barrows, & Tamblyn, 1980; Baden, & Major, 2004; Boud, 1988) (див. Рис. 3.2).



Рис. 3.2. Теоретичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища
(створено авторкою)

У контексті технологічного концепту авторська концепція передбачає реалізацію системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища відповідно до кількох концептуальних ідей.

Перша полягає в тому, що впровадженню системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища мають передувати відповідні педагогічні дослідження, які підтверджують потребу у її реалізації. Друга передбачає, що впровадження системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища також має супроводжуватись відповідними педагогічними дослідженнями, що підтверджують часткові результати (або ж їх відсутність) та дають змогу виявити потребу у внесенні коректив під час педагогічного експерименту. Відповідно до третьої ідеї, процес формування іншомовної професійної компетентності має характеризуватися цілісністю, що передбачає впровадження відповідних педагогічних умов, оновлення змісту навчання, використання комплексу належних педагогічних інструментів (організаційних форм, методів і засобів навчання) та реалізуватися згідно з розробленим планом. Четверта ідея передбачає, що система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища є невід'ємним елементом програми вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, що представляє обов'язковий компонент освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів з дизайну середовища.

Технологічний концепт авторської концепції формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища окреслює попередню підготовку до реалізації відповідної системи, розробку її теоретико-методологічного, змістового, технологічного компонентів тощо. Відповідно до технологічного концепту передбачено дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища як послідовного процесу, якому притаманне виконання відповідних процедур та операцій, спрямованих на поступове освоєння знань, формування умінь і навичок, цінностей і ставлення, що у сукупності детермінують сформованість іншомовної

професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Організація цього процесу передбачає, передусім, використання діагностичних методик та відповідного діагностичного апарату, що розроблений на основі обґрунтування компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, а також детермінації критеріїв оцінювання динаміки у їхньому розвитку відповідно до визначених і схарактеризованих показників та рівнів. Відповідно до авторської концепції процес організації формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища передбачає удосконалення змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, використання сучасного педагогічного інструментарію, розробку відповідного навчально-методичного забезпечення тощо.

3.2. Моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

Оскільки педагогічні дослідження слугують основою для розвитку теорії і вдосконалення практики педагогічної науки та освіти, зокрема й професійної підготовки майбутніх фахівців за різними спеціальностями, вважаємо, що слід обґрунтувати систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, розпочинаючи із моделювання самої системи та обґрунтування доцільності включення до її структури відповідних підсистем. На основі вивчення джерельної бази дослідження з'ясовано, що до моделювання як одного із ефективних методів науково-педагогічних досліджень звертаються як вітчизняні (Биков, 2006; Гуменюк, 2010; Осадчий, 2016; Полякова, 2010; Столяренко, 2015; Теплицька, 2015; Чернишов, & Соф'янц, 2011), так і зарубіжні (Bagiyan, Shiryayeva, Tikhonova, & Mekeko, 2021; Dewaele, Saito, & Halimi, 2022; Kaiser, 2020; Leppink, 2020; Sims, 2020; Wong, & Waring, 2020; Zaineldeen, Hongbo, Koffi, & Hassan, 2020) науковці.

Чернишов та Соф'янц (2011) стверджують, що «у сучасній науці розрізняють поняття «модель», «моделювання», «модельне дослідження». Моделлю вважають відображення об'єкта, процес її створення – моделюванням,

а використання в науці – модельним дослідженням і модельною практикою» (с. 15). Наголошується, що модель – це «зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось предмета, явища, процесу в природі і суспільстві» (Пустовіт, 2000, с. 461); «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, які подібні до об'єкта дослідження, відображають і відтворюють у більш простому та загальному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта. Будь-яка модель може виступати як знаряддя, так і формою пізнання, оскільки у ній відтворюється об'єкт дослідження, або ж вона здатна його замінити, і її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт» (Ситняківська, 2019, с. 200); «відображення в схемі, формулі, взірці тощо характерних ознак об'єкта, який досліджується. Вона є спрощеною конкретною життєвою (управлінською) ситуацією, іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо» (Мартинець, 2015, с. 7).

Сам процес моделювання дослідники визначають як «метод дослідження об'єктів пізнання за їхніми моделями; побудову та вивчення моделей реальних предметів і явищ і конструйованих об'єктів для визначення або поліпшення їхніх характеристик, раціональних способів їхньої будови, керування ними та ін.» (Гончаренко, Радул, Дубінка, et al., 2004, с. 142). Згідно з поглядами Ситняківської (2019), «моделювання як метод пізнання в педагогіці, як і в інших галузях знання, є інструментом дослідження будь-яких процесів, об'єктів та їхніх систем, шляхом побудови і вивчення їхніх моделей, а також їх використання для визначення та уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови новостворюваних процесів, об'єктів. У процесі вирішення завдань педагогічного характеру широкого використання набуло теоретичне моделювання, в умовах якого використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі; експериментальне моделювання, що використовує предметні або процесні моделі; а також змішане моделювання, у якому використовуються теоретико-емпіричні моделі» (с. 199).

Дослідники доводять, що «модельовання є одним із найбільш вживаних методів пізнання дійсності. Він займає чільне місце серед інших філософських методів наукових досліджень, активно застосовується в усіх видах людської діяльності при її плануванні, веденні, оцінці результатів» (Шигун, 2007, с. 203), а його використання передбачає проєктування моделі, яка «являє собою спосіб відтворення предмету у зменшеному чи збільшеному його вигляді, зображення або опис деякого явища чи процесу, які відбуваються у природі чи суспільстві. В залежності від призначення, фактору часу та способу їх реалізації виділяють різні типи моделей. Модельовання є важливим науковим методом пізнання, який розширює можливості науковців та дослідників у процесі пізнання процесів навколишньої дійсності. Його застосування стає все більш поширеним явищем, яке застосовується у різних галузях науки, адже відкриває перед дослідниками нові можливості у проведенні досліджень» (Саєнко, 2019, с. 131).

Столяренко (2015) вбачає «цінність застосування методу модельовання» у тому, що «за допомогою моделей легко засвоюються знання, формуються вміння і навички оперативного, оптимального і результативного управління педагогічним процесом» (с. 92). Вовчаста (2019) наголошує, що «процес модельовання передбачає наявність трьох основних елементів: об'єкту дослідження; суб'єкту (дослідник); модель, що опосередковує відношення суб'єкта і об'єкта. Означення поняття «модель» передбачає багатозначність цього терміну, а також урахування сфери його дії та реальні можливості використання. Термін модель широко використовується у повсякденному житті, а по суті є загальнонауковим поняттям, оскільки відображає різні смислові значення, що вкладаються в дане поняття в залежності від сфери використання і від контексту, у зв'язку з яким воно використовується» (с. 249).

Висвітлюючи проблему модельовання як методу навчання у закладі вищої освіти, Голуб (2010) зауважує, що «зміст кожного методу виражають властиві йому різноманітні прийоми. Найпоширенішими прийомами у нашій практиці модельовання є алгоритми, аналіз, синтез, зіставлення, протиставлення, формулювання проблемних запитань, тести, аналогії тлумачення понять,

використання умовно-графічних чи умовно-буквених знаків тощо. Застосування цих прийомів дає змогу реалізувати об'єктивні закони й закономірності розвитку процесів і явищ (асоціації, розвитку явищ, взаємозв'язку, достатньої підстави, суперечності тощо)» (с. 67). Отже, моделювання використовується як дієвий науковий метод у педагогічних дослідженнях, у професійній діяльності педагогів та освітньому процесі.

На основі опрацьованих джерел стає очевидним, що модель – це створений дослідником образ певного педагогічного явища чи процесу, який відображає його сутність та основні характеристики, що уможлиблює виконання досліджень, пов'язаних із виявленням змін у цьому явищі чи процесі під впливом певних факторів, чинників, обставин. Сам процес моделювання трактуємо як конструювання праобразу педагогічного явища чи процесу на основі врахування теоретичних знань та специфіки об'єктивної педагогічної дійсності.

Прикметно, що Вовчаста (2019) окреслює основні завдання моделювання, серед яких: «створення моделі (завдання найменш формалізується, оскільки не існує єдиного алгоритму для побудови моделей); дослідження моделі (завдання більш піддається формалізації, дозволяє використовувати методи дослідження різних класів моделей; використання моделі (конструктивне і конкретне завдання)» (с. 250) (див. Рис. 3.3).

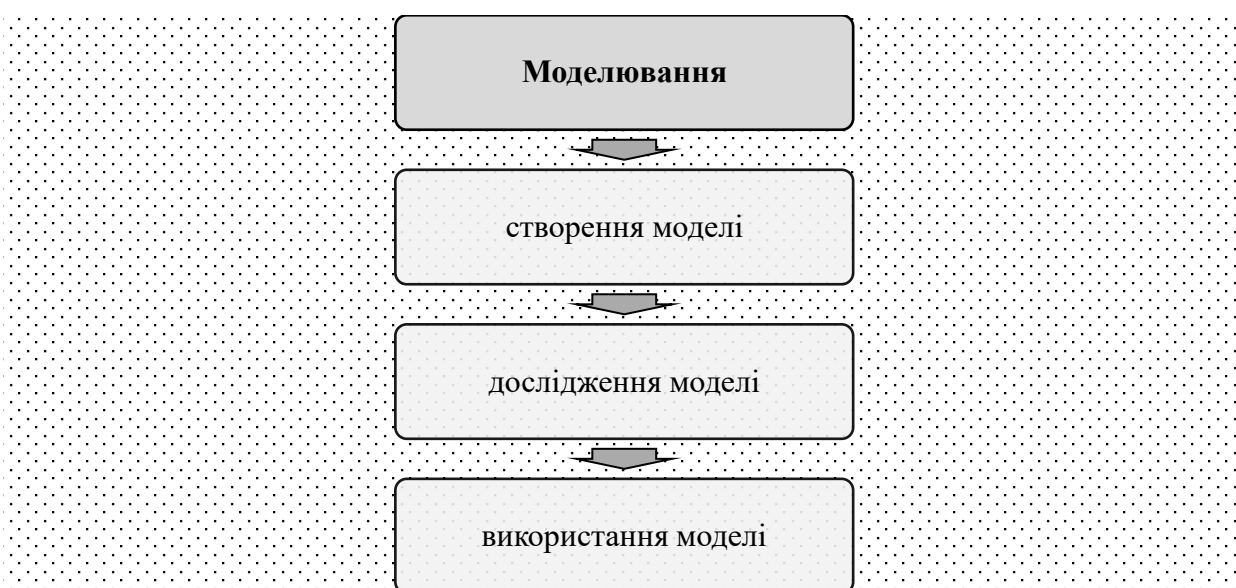


Рис. 3.3. Основні завдання моделювання
(створено авторкою на основі опрацювання джерела: Вовчаста, 2019)

У цьому контексті варто звернутися до результатів наукових досліджень Єжової (2016), за допомогою яких авторка доводить, що всі моделі в освіті та педагогіці варто класифікувати, беручи за основу їхні класифікаційні характеристики. Так, дослідниця розрізняє моделі: «за сферою застосування, до яких відносить навчальні моделі та науково-дослідницькі, що, своєю чергою, поділяються на дослідні, констатуючі та імітаційні; за формою, серед яких інформаційні та матеріальні моделі; за структурою, в основу яких покладено специфіку структурно-функціональних зв'язків (ієрархічні, табличні, мережеві); за ступенем деталізації, що поділяються на укрупнені, докладні, деталізовані; за об'єктом дослідження, яким може слугувати фахівець, система навчання, комплекс навчальних завдань, засоби навчання (плани, програми, підручники, технічні засоби); за характером розвитку в часовому вимірі: статичні, і динамічні, які характеризують об'єкти чи процеси з історичної, актуальної, перспективної, прогностичної, історико-порівняльної перспективи; за ступенем відтворюваності характерних ознак, до яких відносять принцип, структурну композицію, функціональність, параметри; за обсягом охоплення з перспективи міжнародного, державного, регіонального виміру, а також унікальності» (Єжова, 2016, с. 204) (див. Рис. 3.4).

Мартинець (2015) доводить доцільність розгляду моделювання як фізичного, так і математичного, тобто абстрактного, що відображається на класифікації моделей. До першої групи авторка відносить моделі, що є результатом фізичного моделювання і виокремлює такі їх види: натурні, фізичні, аналогові моделі. До другої групи належать моделі, спроектовані у результаті математичного моделювання, зокрема знакові (інформаційні), вербальні, математичні, аналітичні, імітаційні. Далі авторка пропонує класифікувати моделі за такими ознаками: «за формою представлення моделей: логічні, математичні, предметні; за природою модельованих явищ: механічні, геометричні, фізичні; за ступенем точності: близькі, точні; за обсягом відображених у моделі якостей оригіналу: повні, неповні; за відтвореними властивостями об'єкта-оригіналу: структурні, функціональні; за способом подання (матеріальні (предметні) та

інформаційні); за галузями використання (навчальні, дослідницькі, ігрові); за фактором часу: статичні та динамічні» (Мартинець, 2015, с. 11) (див. Рис. 3.5).



Рис. 3.4. Класифікація моделей
(створено авторкою на основі опрацювання джерела: Єжова, 2016)

У нашому дослідженні, спрямованому на теоретичне обґрунтування концепції та моделювання відповідної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, експериментальну перевірку її ефективності, варто змоделювати систему, яка б відображала її компоненти та функціональні зв'язки між ними.

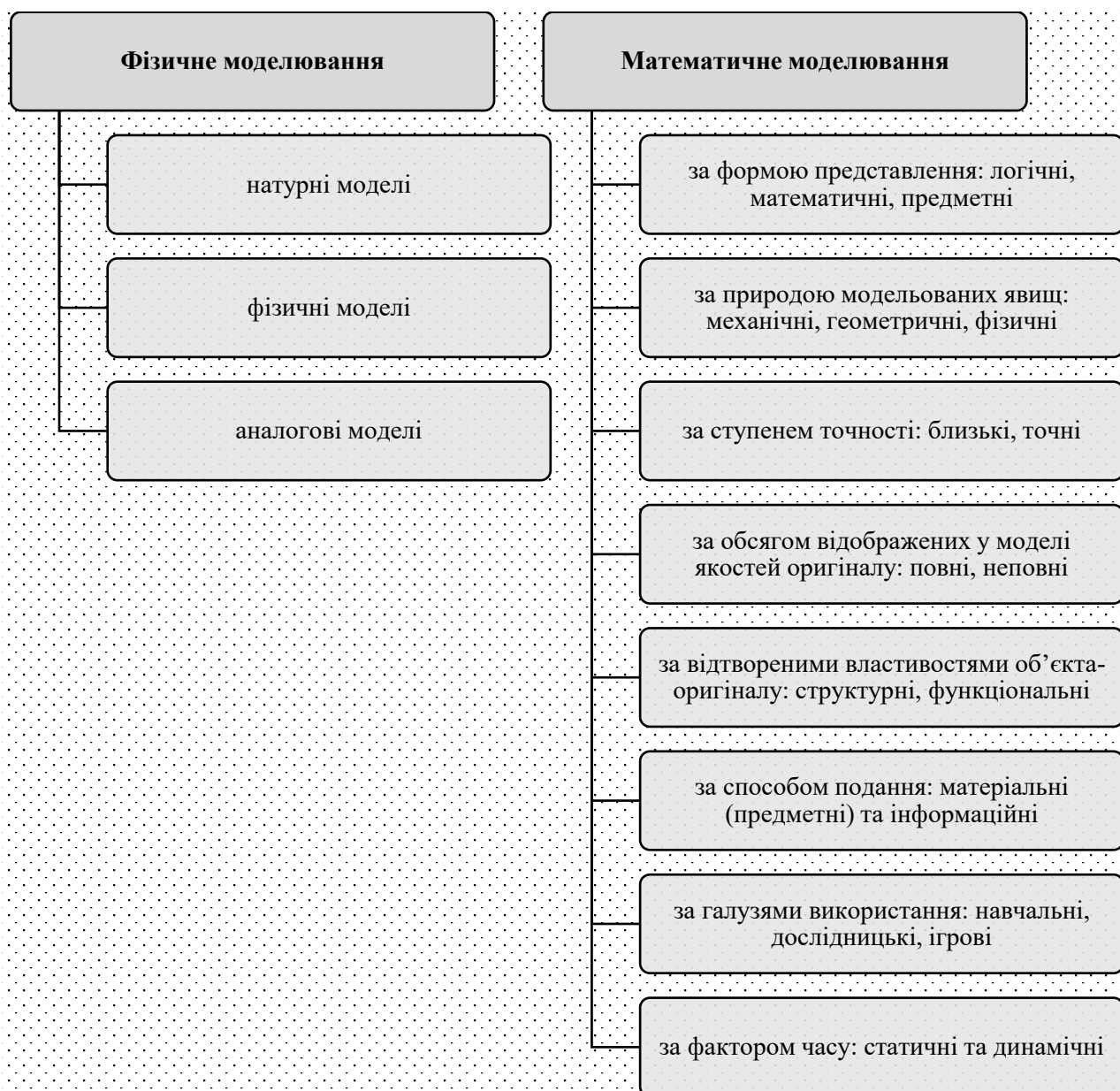


Рис. 3.5. Класифікація моделей
(створено авторкою на основі опрацювання джерела: Мартинець, 2015)

Варто наголосити, що у сучасних дисертаційних дослідженнях, які присвячені висвітленню різноманітних аспектів вивчення іноземної мови, іноземної мови за професійним спрямуванням в умовах закладу вищої освіти, дослідники презентують розроблені системи (педагогічні, дидактичні, методичні тощо), що сфокусовані на формуванні окремих складових іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців.

Зокрема, Собченко (2021) вважає науково обґрунтованим підхід, за яким система трактується як «... об'єднання різноманітностей у єдине ціле на основі

їхньої єдності. Обов'язковою вимогою до дидактичної системи є наявність у ній складових (компонентів), які визначаються як сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей, змісту, функцій, принципів, видів, форм, методів, засобів, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання. Елемент системи – найпростіша складова частина системи, яку умовно розглядають як неподільну. Поняття неподільності слід розглядати як умовне, що залежить від конкретних завдань. Адже складові частини цієї системи можуть виступати підсистемами, які мають своє самостійне призначення, цілі, завдання, методи, форми та засоби навчання. Отже, компоненти педагогічної системи виступають як самостійні системи» (с. 312).

Рогульська (2020) розглядає поняття «педагогічна система» і стверджує, що вона «безпосередньо орієнтована на реалізацію педагогічних функцій і являє собою єдність взаємопов'язаних та взаємодіючих педагогічних явищ (елементів), цілісно спрямованих на досягнення певного педагогічного результату. У більш широкому потрактуванні теоретиків педагогіки ця категорія конкретизована, як певна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості, або як сукупність узгоджених, взаємопов'язаних у єдине ціле функційних педагогічних та інших за своєю природою (психологічних, управлінських, організаційних, матеріальних та ін.) явищ (підсистем, елементів), що позначаються на досягненні педагогічного результату та які цілеспрямовано використовують для цього» (с. 186-187).

У дисертаційній роботі Лупак (2021) наголошується на доцільності розробки педагогічної системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, в якій сконцентровано засади інтермедіальної технології» (с. 229), а сама «система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології постає глобальною конструкцією, яка охоплює теоретичну основу (засади формування означеної компетентності) і практичну (процесуальну частину), власне інтермедіальну технологію, яка забезпечує функціонування

всієї системи. Інтермедіальна технологія (як підсистема), у свою чергу, також має цілісну конструкцію, охоплюючи мету і результат комунікативної діяльності, про що свідчатимуть рівні сформованості комунікативної компетентності студентів на завершальному етапі навчання» (с. 226).

Тур (2019) характеризує «систему формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності» (с. 226). Авторка підкреслює, що «педагогічна система формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності ... є підсистемою в системі вищого рівня – професійної підготовки студентів і має реалізуватися в межах складників комунікативної підготовки студентів (культурного, соціального, інформаційного, мовного, самоосвітнього), а також у всіх видах їхньої діяльності в ЗВО (навчальній, практичній (виробничій), науково-дослідній, самоосвітній, громадсько-виховній тощо)» (с. 217).

Такої ж позиції дотримується Пришляк (2021), яка досліджуючи специфіку формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, зазначає, що «означену систему» слід трактувати «як підсистему професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, що має цілісний та циклічний характер, реалізується в усіх видах освітньої діяльності у ЗВО (навчальній, науково-дослідній, практичній, виховній, самоосвітній), охоплює сукупність взаємозв'язаних блоків і передбачає використання різноманітних форм, методів, засобів, підходів у процесі здійснення цілеспрямованого впливу на індивіда задля формування міжкультурної компетентності» (с. 269).

У дисертаційній роботі Пінчук (2021) приділено увагу моделюванню педагогічної системи, що презентує «взаємне проектування освітньої діяльності професорсько-викладацького складу й майбутніх учителів початкової школи, що має мету, зведену в систему форм і методів навчання та виховання, організованих відповідно до актуальних наукових теоретико-методологічних засад, послідовність їх практичної реалізації, та сприяє професійному

становленню майбутніх фахівців, актуалізації творчої діяльності й формуванню іншомовної комунікативної компетентності. Функціонування педагогічної системи підпорядковане закономірностям, пов'язаним із внутрішньою будовою самої системи, коли зміна однієї чи декількох її компонентів зумовлює зміни всієї системи» (с. 227).

Прикметно, що у процесі розробки теоретико-методичних засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, Павелків (2020) пропонує методичну систему, до складу якої входять такі складники, як «цільовий, змістовий, інструментальний, методологічний, контрольо-оцінний» (с. 276-277). Обґрунтовуючи теоретичні та методичні особливості підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, Ситняківська (2019) пропонує побудову відповідної системи, що охоплює «цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий конструкти» (с. 236). Щерба (2021) розглядає доцільність конструювання системи на основі включення трьох взаємопов'язаних блоків: «теоретико-методологічного, організаційно-технологічного, контрольо-оцінного» (с. 264). Аналіз дисертаційного дослідження Лавриш (2020) свідчить, що авторка розробляючи дидактичну систему індивідуалізації навчання іноземних мов студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах, характеризує «ціннісно-цільовий, мотиваційно-діагностичний, змістово-технологічний, організаційно-процесуальний, результативно-рефлексивний компоненти» (с. 217).

Дослідницька увага Собченко (2021) сфокусована на вивченні й розробці дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, системотвірними складовими якої є «концептуально-цільовий, змістовно-технологічний, діагностично-результативний блоки» (с. 393). Працюючи над створенням методичної системи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням, Гуменюк (2023), виокремлює «нормативно-методологічний, організаційно-технологічний, діагностувально-результативний блоки» (с. 388).

Результати дослідження теорії і практики професійної підготовки філологів в університетах США дозволили Іконніковій (2019) увиразнити «законодавчо-нормативний, інституційно-управлінський, стратегічний, організаційний, цільовий, змістовий, технологічний, діагностичний, результативний, прогностичний компоненти» відповідної системи (с. 240). У своїй роботі Панов (2021) обґрунтовує логічність визначення «цільового, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-результативного блоків» у процесі аналізу проблеми професійної підготовки технічних перекладачів (с. 249); Рогульська (2020) – «цільової, теоретико-методологічної, змістово-технологічної, контрольного-результативної підсистеми системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти» (с. 213). Беручи до уваги результати виконаних досліджень, висновуємо про доцільність використання комплексного підходу до моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (див. Рис. 3.6).

Передусім зауважимо, що для розробки системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища ми враховували її затребуваність, сформульовану у соціальному запиті на професійну підготовку таких спеціалістів та вимогах сучасного ринку праці. Адже, як зазначалося, глобалізаційні процеси та міжнародні стандарти у галузі дизайну зумовлюють збільшення попиту на фахівців, здатних працювати в міжнародному контексті, налагоджувати співпрацю з іноземними замовниками, постачальниками або партнерами, що робить знання іноземної мови важливими для ефективної комунікації, а також ознайомлення та спрямування власної професійної діяльності на забезпечення відповідності світовим тенденціям в дизайні, екологічних практиках та архітектурі. Очікується, що професійна підготовка сучасного фахівця у сфері дизайну середовища забезпечить йому можливість розробляти інноваційні, естетичні та функціональні рішення для створення комфортного міського середовища, офісних просторів, громадських зон тощо.



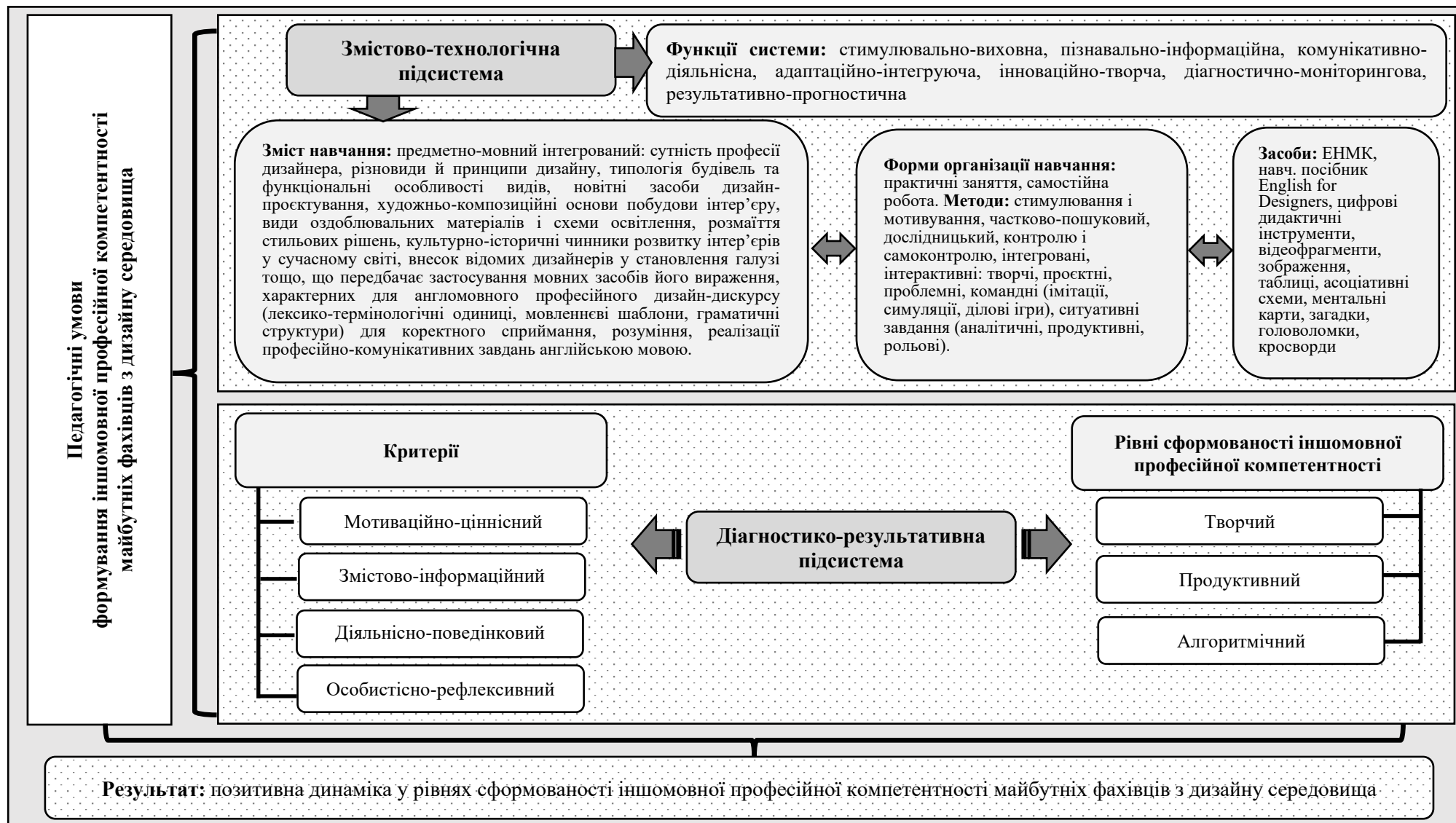


Рис. 3.6. Модель системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища
(створено авторкою)

Відтак, оволодіння та використання іноземної мови презентує можливості для отримання доступу до великого обсягу інформації, ознайомлення з практикою, дослідженнями та інструментами, що використовуються в різних країнах. Не менш вагоме значення відводиться іноземній мові у системі професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища, що відкриває можливості для активної участі у розвитку та реалізації міжнародних проєктів, роботи у мультикультурних командах, а також продовження навчання й професійного розвитку, участі у міжнародних заходах тощо.

Для моделювання та побудови ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища ми проаналізували змістову специфіку та функціональні особливості професійного середовища та професійної діяльності дизайнерів середовища. Зважаючи на те, що об'єктом нашого дослідження є іншомовна професійна підготовка фахівців з дизайну середовища у закладах вищої освіти України, опрацьовано нормативно-правову документацію, відповідно до якої функціонують заклади вищої освіти України, розробляються освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн) галузі знань 02 Культура і мистецтво (В Культура, мистецтво та гуманітарні науки).

Як видно з інформації, представленої на Рис. 3.6, система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища структурована за низкою підсистем, серед яких цільова підсистема, теоретико-методологічна, змістово-технологічна та діагностико-результативна. Кожній із підсистем притаманна наявність власних компонентів, між якими встановлені функціональні зв'язки, на кшталт зв'язків, що встановлені між підсистемами, а також педагогічними умовами, реалізація яких є одним із необхідних компонентів для забезпечення ефективності формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища.

Цільова підсистема охоплює мету, що передбачає формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища як компоненту

їхньої професійної компетентності, та розглядається у дослідженні як критично важлива для забезпечення успішної професійної діяльності дизайнера середовища у сучасному глобалізованому світі. Йдеться про чітко визначену мету і завдання, які спрямовані як на задоволення запитів суспільства, так і вимог сучасного ринку праці та професійного середовища у сфері дизайну, а також забезпечення відповідності інтересам здобувачів освіти. Тобто йдеться про визначення довгострокової мети і завдань, як короткострокових цілей, досягнення яких призводить до її реалізації та передбачає наступне:

- здійснюється педагогічний вплив на здобувачів освіти з метою їх зацікавлення, формування їхнього усвідомлення потреби в оволодінні іншомовною професійною компетентністю;

- створюється конструктивне інформаційно-комунікаційне освітнє середовище, в якому здійснюється освоєння знань (лінгвістичного, культурологічного, професійного характеру) як компоненту іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища;

- використовуються сучасні методи навчання для забезпечення інтеракції у професійно орієнтованому освітньому середовищі та формування відповідних умінь і навичок використання лінгвістичних, соціокультурних та професійних знань для налагодження комунікації і співпраці;

- забезпечується науково-методичний супровід формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на основі авторських розробок навчального характеру.

Теоретико-методологічна підсистема, як складова системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, охоплює такі компоненти, як авторська концепція, що традиційно охоплює методологічний, теоретичний та технологічний концепти. Також складовими цієї підсистеми є теорії і концепції з таких галузей знань, як філософія (екзистенціалізм, прагматизм, конструктивізм), лінгвістика (структуралізм, функціоналізм, лінгвокультуралізм), психологія (нативізм, когнітивізм, інтеракціонізм), педагогіка (таксономія Блума, концепція розвивального

навчання, концепція проблемного навчання), що формують підґрунтя для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища і методологічні підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, міждисциплінарний, технологічний).

Теоретико-методологічна підсистема системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища представляє принципи, обґрунтовані у попередньому підрозділі, а також структурні компоненти іншомовної професійної компетентності дизайнерів середовища, серед яких мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний та особистісний.

Щодо змістово-технологічної підсистеми, вона презентує функції, які виконує розроблена система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. До таких функцій віднесено:

- стимулювально-виховну, що передбачає зацікавлення, стимулювання студентів – майбутніх дизайнерів середовища – до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, формування у них потреби у побудові цілісної системи знань та практичних умінь їх використання в освітньому середовищі, а згодом і в професійному, формування їхнього усвідомлення щодо необхідності оволодіння іншомовною професійною компетентністю, що є невід’ємною складовою професійної компетентності сучасного фахівця зі сформованим світоглядом та загальнолюдськими й професійними цінностями і ставленням;
- пізнавально-інформаційну, за якою під час освітнього процесу організовується ефективна взаємодія його учасників у різних форматах з метою конструювання пізнавальних можливостей, розвитку когнітивних здібностей, наукового мислення, пізнавальних здатностей, розширення світогляду студентів з метою актуалізації власного потенціалу та самореалізації, побудови цілісної знаннєвої системи про мову, комунікацію у житті та професійній діяльності сучасної людини;
- комунікативно-діялісну, відповідно до якої освоєння іноземної мови за професійним спрямуванням реалізується в умовах інтеракції та

активного спілкування, що передбачає сформованість лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів іншомовної компетентності, і забезпечує можливість для взаємодії з іншими за допомогою рецептивних (аудіювання, читання) та продуктивних (говоріння і письмо) видів мовленнєвої діяльності;

- адаптаційно-інтегруючу, яка окреслює побудову академічної спільноти з чітко визначеними правами та обов'язками учасників освітнього процесу, що сприяє адаптації й інтеграції студентів в освітнє середовище, в якому наявні можливості для розвитку і застосування соціальних навичок: комунікації і співпраці, роботи в команді, емпатії, активного слухання, конструктивної критики, поваги до різноманітності, попередження та розв'язання конфліктів, критичного мислення, самоорганізації, гнучкості, етики й академічної доброчесності тощо;

- інноваційно-творчу, у контексті якої передбачено використання професійно орієнтованих завдань, що не тільки сприяють формуванню іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, але й розвитку їхнього інноваційного мислення, творчих здібностей, інтеграції знань з різних навчальних дисциплін з метою генерування нових ідей, розвитку й реалізації творчих проєктів, виконання нестандартних професійно орієнтованих завдань тощо;

- діагностично-моніторингову, що передбачає моніторинг та діагностику рівня освоєння знань, сформованості відповідних умінь і навичок, за допомогою яких здійснюється пошук, обробка, аналіз і синтез іншомовної інформації навчального, дослідницького, професійного характеру з метою її подальшого використання;

- результативно-прогностичну, що описує процедури і критерії визначення відповідності результатів навчання окресленим програмою цілям і на їх основі коригування навчальної діяльності, оцінювання якості освіти та освітньої діяльності, прогнозування майбутніх потреб студентів у контексті неперервного професійного розвитку.

Ця підсистема представлена змістом навчання, який ми характеризуємо як предметно-мовний інтегрований (сутність професії дизайнера, різновиди й принципи дизайну, типологія будівель та функціональні особливості видів, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стильових рішень, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо, що передбачає застосування мовних засобів його вираження, характерних для англomовного професійного дизайн-дискурсу (лексико-термінологічні одиниці, мовленнєві шаблони, граматичні структури) для коректного сприймання, розуміння, реалізації професійно-комунікативних завдань англійською мовою), форми організації навчання (практичні заняття, самостійна робота), а також сучасні методи навчання, серед яких чільне місце займають стимулювання і мотивації, частково-пошуковий, дослідницький, контролю і самоконтролю, інтегровані, інтерактивні: творчі, проєктні, проблемні, командні (імітації, симуляції, ділові ігри), ситуативні завдання (аналітичні, продуктивні, рольові).

Відомо, що вагому роль в освітньому процесі, зокрема й щодо формування іншомовної професійної компетентності сучасних фахівців, відводять засобам навчання. У контексті нашого дослідження модель системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища передбачає використання засобів навчання, серед яких Електронний навчально-методичний комплекс, навчальний посібник “English for Designers”, цифрові дидактичні інструменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, відеофрагменти, головоломки, кросворди тощо.

До складу системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища включено діагностико-результативну підсистему. Вона представляє критерії (мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний), за показниками яких здійснюється вимірювання сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за кількома

рівнями – алгоритмічним, продуктивним, творчим. Також діагностико-результативна підсистема передбачає наявність такого компоненту як результат, який вбачаємо у позитивній динаміці у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища, як підтвердження гіпотези дослідження.

Прикметно, що усі перелічені підсистеми, що є компонентами системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища, безпосередньо пов'язані із виокремленими педагогічними умовами, які аргументуємо як обов'язкові обставини, необхідні для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладі вищої освіти: актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції; моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції; створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

Висновки до третього розділу

Розділ 3 «Концепція та система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» презентує обґрунтування концепції дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Представлено специфіку моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

У розділі презентовано розв'язання науково-педагогічної проблеми – формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – через розробку та обґрунтування концепції дослідження, що слугує основою для проєктування відповідної системи. Досліджено запити суспільства, потреби ринку праці, вимоги працедавців, інтереси та вподобання здобувачів освіти, які зумовлюють необхідність дослідження, аналізу, перегляду та

оновлення концептуальних засад професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері дизайну середовища.

Метою концепції є окреслення змістово-технологічного забезпечення процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на основі аналізу і синтезу теоретико-методологічних засад іншомовної професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти та формування їхньої іншомовної професійної компетентності для подальшого застосування у процесі розв'язання складних нетипових професійних завдань. Провідна ідея концепції дослідження наукової проблеми відображає розробку та впровадження у практику закладів вищої освіти відповідної системи, про ефективність якої свідчитиме динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

В основу концепції дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища покладено законодавчі акти та нормативні документи у сфері вищої освіти, що відображають вимоги до результатів професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн) галузі знань 02 Культура і мистецтво (В Культура, мистецтво та гуманітарні науки).

Представлено розуміння формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища як системи, що об'єднує сукупність підсистем, яким притаманна наявність власних компонентів зі встановленими між ними функціональними зв'язками, а також взаємозв'язками між підсистемами, що формують цілісність системи.

Відповідно до авторського задуму, що ґрунтується на результатах попередніх наукових розвідок, концепція дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища має охоплювати три концепти: методологічний (принципи детермінізму, відповідності, об'єктивності, системності, єдності теорії і практики; методологічні підходи: системний, компетентнісний, практико-орієнтований, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний); теоретичний (теорій з галузі філософії

(екзистенціалізм, прагматизм, конструктивізм), лінгвістики (структуралізм, функціоналізм, лінгвокультуралізм), психології (нативізм, когнітивізм, інтеракціонізм), педагогіки (таксономія Блума, концепція розвивального навчання, концепція проблемного навчання); технологічний (ґрунтування на попередніх дослідженнях, супровідних дослідженнях, забезпечення цілісності і послідовності освітнього процесу).

Представлено систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища, яка структурована за низкою підсистем, серед яких:

- цільова підсистема (мета і завдання);
- теоретико-методологічна (філософські, лінгвістичні, педагогічні, психологічні теорії; методологічні підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, міждисциплінарний, технологічний); структурні компоненти іншомовної професійної компетентності дизайнерів середовища (мотиваційний, ґносеологічний, діяльнісний та особистісний);
- змістово-технологічна (функції: стимулювально-виховна, пізнавально-інформаційна, комунікативно-діялісна, адаптаційно-інтегруюча, інноваційно-творча, діагностично-моніторингова, результативно-прогностична; предметно-мовний інтегрований зміст навчання (сутність професії дизайнера, різновиди й принципи дизайну, типологія будівель та функціональні особливості видів, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стильових рішень, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо, що передбачає застосування мовних засобів його вираження, характерних для англomовного професійного дизайн-дискурсу (лексико-термінологічні одиниці, мовленнєві шаблони, граматичні структури) для коректного сприймання, розуміння, реалізації професійно-комунікативних завдань англійською мовою); форми організації навчання (практичні заняття, самостійна робота), а також

сучасні методи навчання, серед яких чільне місце займають методи стимулювання і мотивації, частково-пошуковий, дослідницький, контролю і самоконтролю, інтегровані, інтерактивні: творчі, проєктні, проблемні, командні (імітації, симуляції, ділові ігри), ситуативні завдання (аналітичні, продуктивні, рольові); засоби навчання (Електронний навчально-методичний комплекс, навчальний посібник “English for Designers”, цифрові дидактичні інструменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, відеофрагменти, головоломки, кросворди тощо);

– діагностико-результативна (критерії: мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний та їхні показники, рівні сформованості іншомовної професійної компетентності (алгоритмічний, продуктивний, творчий), а також означений результат – позитивна динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища.

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях автора: Shayner, 2025b; Shayner, Titarenko, Mamchych, Pylypchuk, & Nefodov, 2024; Shvay, Rarot, & Shayner, 2020; Voznyuk, & Shayner, 2019; Вознюк, Поцелуйко, & Шайнер, 2017; Ісаєва, & Шайнер, 2021, 2022b, 2023a; Шайнер, 2018a, 2018b, 2025a; Шайнер, Вознюк, & Поцелуйко, 2016.

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА

У розділі 4 «Організаційно-методичне забезпечення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» презентовано актуалізацію і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; авторське бачення оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції. Розділ висвітлює особливості моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції, а також створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

4.1. Актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням

Запорукою високої продуктивності будь-якої діяльності, як відомо, є належний ступінь вмотивованості суб'єкта до її реалізації під комплексним впливом зовнішніх і внутрішніх спонук. Не є винятком у цьому контексті й навчально-пізнавальна активність студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища в процесі вивчення курсу іноземної мови за професійним спрямуванням, що вирізняється неабиякою трудомісткістю, з огляду на необхідність опанування надзвичайно широкого спектру її норм, явищ, одиниць різних рівнів – фонологічного, лексичного, морфологічного, синтаксичного – та вмінь практичного оперування ними в розмаїтті ситуацій професійного життя. Зазначене вимагає звернення особливої уваги на питання їх конструктивного спонукання та підтримки мотивації до вивчення іноземної мови.

Згідно з висновками учених (Дзюбко, & Гриценко, 2009; Дуброва, 2016; Колчигіна, 2018; Chang, & Chang, 2012; Kaveh, 2010; Krapp, 1999; Lowman, 1990; Pintrich, 2003; Schiefele, 1991) мотивація посідає основне місце в структурі

особистості студента як суб'єкта учіння та є своєрідним пусковим механізмом його діяльності, чинником спрямування його поведінки. Разом з тим у процесі вивчення іноземної мови її роль є визначальною через специфічний характер цієї дисципліни, що передбачає не просто опанування її одиницями, правилами їх вживання, а й розвиток цілісної системи мислення, формування нового мовного образу світу, тому що кожна мова – це не лише «набір знаків, засіб сприйняття; говорити й розуміти мову – це не питання перекладу, це питання бачення світу» – влучно зауважує Холмакова (2016), «і без стійкого стимулу повноцінно оволодіти нею неможливо» (с. 103). У зв'язку з цим мотивацію дослідниця цілком доречно визначає своєрідним ключем до успіху на часто складному та, як правило, тривалому шляху опанування тією чи іншою іноземною мовою.

Цієї ж позиції дотримуються Оксфорд та Шеєрін (Oxford, & Shearin, 1994), вказуючи на пряму залежність якості виконання і результатів навчальної діяльності студента не лише від його здібностей і знань, а й від ступеня вмотивованості до її здійснення, адже кожна пізнавальна дія завжди спонукувана певним мотивом. Дослідники розглядають мотивацію студента до вивчення іноземної мови як цілісну систему зі складною структурою, що інтегрує в собі його пізнавальні прагнення, потреби та активує його навчальну поведінку, направляє та організовує її, надаючи їй особистісного смислу. З огляду на це вони визначають мотивацію так званим «психологічним стрижнем» усього процесу вивчення іноземної мови, що забезпечує активність, наполегливість, ентузіазм студента під час її засвоєння. Що вищий рівень мотивації та що більше мотивів спонукають студента до вивчення іноземної мови, то більше зусиль він схильний докладати, а відтак і досягати кращих результатів (Oxford, & Shearin, 1994).

У контексті цієї проблеми вчені (Молчанюк, & Бабакіна, 2013; Пермінова, 2011; Тригуб, 2014; Ainley, 2006; Ross, 2013) ведуть мову, власне, про навчальну мотивацію як систему інтересів і потреб, що спонукають здобувача освіти до активного набуття знань, оволодіння вміннями і навичками на основі свідомого ставлення до засвоюваного матеріалу. Вона формується під впливом внутрішніх

і зовнішніх факторів, зокрема індивідуальних нахилів, уподобань, а також безпосереднього ставлення до того чи іншого предмета крізь призму усвідомлення його значущості для професійної підготовки, якості його викладання, необхідного докладання зусиль для оволодіння ним, з урахуванням власних здібностей тощо. Всі ці фактори, зауважують дослідники, можуть перебувати в різних відносинах один з одним (підсилювати чи послаблювати один одного) і мати різний вплив на результати навчально-пізнавальної роботи студента.

У структурі навчальної мотивації виокремлюють одиничні елементи – навчальні мотиви, які трактують досить по-різному, наприклад як: спонуки «зовнішнього й внутрішнього типів, які визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний зміст навчальної діяльності суб'єктів навчання» (Клачко, 1999, с. 7); спонукальні причини пізнавальних дій і вчинків суб'єктів навчальної діяльності (Гончаренко, 2014); «внутрішні позиції» чи «внутрішні резерви» особистості в процесі пізнання (Кузнєцова, 2013); «внутрішній потяг» до пізнавальної діяльності, зумовлений особистісними потребами (Артюшина, 2013); спонуки до задоволення пізнавальних інтересів і потреб зовнішнього та внутрішнього походження (Арістова, 2015) тощо. Згідно з висновками учених, за джерелом виникнення вони можуть бути зовнішніми та внутрішніми, за характером впливу – позитивними та негативними, за мірою стійкості – стійкими та нестійкими.

З огляду на багатоаспектність навчальної діяльності, у сучасній науковій літературі виразно акцентується її полімотивованість, тобто зумовленість декількома мотивами водночас, що сукупно формують певну динамічну ієрархічну єдність: «... навчальна діяльність, як і будь-який інший багатовекторний вид діяльності, формується не одним, а багатьма мотивами, що утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодію» (Арістова, 2015, с. 17); «мотивація навчання в цілому – це не сума мотивацій вивчення окремих предметів, а нове складніше утворення, що має специфічні ознаки... це комплекс спонукань до навчальної діяльності..., які постійно змінюються і вступають в

нові відношення один з одним» (Староста, & Попадич, 2019, с. 30). Відтак, навчальна мотивація відображає не просто сукупність окремих спонук до пізнавальних дій, а цілісну систему мотивів, що перебувають в тісних взаємозв'язках, визначають загальне ставлення суб'єктів до навчання та розвиваються під впливом як внутрішніх потреб, так і зовнішніх умов.

У сучасній науковій літературі визначено й обґрунтовано суть різних типів навчальної мотивації – зовнішньої і внутрішньої, позитивної і негативної (Дзюбо, & Гриценко, 2009; Сопнєва, 2001; Тригуб, 2014; Hsieh, 2014; Lai, 2011; Ross, 2013). Під негативною навчальною мотивацією розуміють, як правило, сукупність спонук студента, викликаних усвідомленням певних незручностей і неприємностей, як ймовірних наслідків недостатніх пізнавальних зусиль, насамперед, різних видів покарань, скажімо, відрахування із закладу освіти за неуспішність у навчанні, осуд з боку батьків чи друзів тощо. Відповідно цей вид навчальної мотивації детермінований винятково зовнішніми примусами, а відтак не передбачає справжнього бажання пізнавати нове, глибокого інтересу до освіти, стійкої потреби в отриманні знань та у зв'язку з цим не забезпечує високих результатів навчання.

Водночас науковці (Тригуб, 2014; Lai, 2011; Ross, 2013) вказують на можливість розвитку під впливом зовнішніх умов і позитивної навчальної мотивації. У цьому контексті вони говорять, наприклад, про формування у студента почуття обов'язку здобути освіту, стати громадянином, корисним для країни, для спільноти, родини тощо під впливом суспільних ідеалів, що детермінує стійку установку на учіння, спонукає до наполегливості в набутті знань, мобілізує сили на долаття пізнавальних труднощів. До цього виду навчальної мотивації вони відносять і мотиви, зумовлені особистісними запитами на самореалізацію в суспільно-громадському та професійному житті. Вона не передбачає інтересу до навчання як такого, а ґрунтується на усвідомленні здобуття освіти, як шляху до особистісного благополуччя, кращого працевлаштування чи кар'єрного зростання.

Ще один вид навчальної мотивації – внутрішня – пов'язана, за твердженнями дослідників (Дзюбко, & Гриценко, 2009; Тригуб, 2014; Hsieh, 2014; Ross, 2013), зі самою пізнавальною діяльністю здобувача освіти, зокрема з його внутрішніми потребами у знаннях, відчуттями задоволення від самого процесу пізнання. Внутрішня мотивація до навчальної діяльності, наголошують науковці, тісно пов'язана з особистісними якостями студента, його ціннісними орієнтаціями, суб'єктивними потребами, індивідуальними інтересами. Тож, зазвичай, у її основі – внутрішня потреба відкриття нового, прагнення до реалізації своїх можливостей і здібностей, глибоке зацікавлення самим предметом, а відповідно – внутрішня регуляція пізнавальної активності. У зв'язку з цим така мотивація є найбільш стійкою, глибокою, сприяє ґрунтовному засвоєнню знань, стійкості до навчальних невдач (фрустрації), наполегливості в долатті пізнавальних складнощів.

У випадку відсутності особистісної зацікавленості в пізнанні, наявності страху перед навчанням, уникання студентом нових навчальних завдань через невпевненість у своїх силах і здібностях, науковці ведуть мову про негативну внутрішню навчальну мотивацію (Дзюбко, & Гриценко, 2009; Сопнєва, 2001; Hsieh, 2014). Цей тип навчальної мотивації вони асоціюють зі станом браку інтересу до навчання, нерозумінням його сенсу, негативними емоційними переживаннями, спрямованістю дій суб'єкта на уникнення навчальних дій. Відповідно до їхніх висновків вона зумовлюється часто негативним досвідом навчання в минулому, страхом перед помилками та невдачами, незацікавленістю навчальним матеріалом і процесом та, як наслідок, упередженим ставленням до навчальної діяльності, пасивністю і байдужістю до її реалізації.

Наведені типи навчальної мотивації асоціюються дослідниками (Дзюбко, & Гриценко, 2009; Тригуб, 2014; Lai, 2011; Hsieh, 2014; Ross, 2013) із різними рівнями її розвитку, що мають відповідний вплив на результативність вивчення ними різних навчальних дисциплін, зокрема й іноземної мови. Так, негативна внутрішня мотивація співвідноситься науковцями з відсутністю навчальної мотивації загалом, негативна зовнішня – з низьким рівнем, позитивна зовнішня

– з середнім рівнем, а позитивна внутрішня – з високим рівнем її розвитку. Водночас, вони вказують на динамічний характер навчальної мотивації студента, її властивість переростати з негативної у позитивну, із зовнішньої у внутрішню тощо: «мотивація – утворення не статичне, а динамічне, оскільки спонукання, тобто потреби у навчанні, сенс навчання, мотиви навчання, цілі, емоції, відношення та інтереси... постійно змінюються і створюють нові взаємовідношення одне з одним» (Знанецький, 2012, с. 504).

На динамічній природі мотивації студента до вивчення іноземної мови наголошують також Карась, Живолуп та Єлісеєнко (2022), підкреслюючи при цьому тісні взаємозв'язки між різними видами мотивів: «У системі навчальних мотивів переплітаються зовнішні (навчання як вимушена поведінка; навчання заради лідерства і престижу; прагнення опинитися в центрі уваги) і внутрішні (пізнання нового, невідомого; саморозвиток у процесі навчання) мотиви, які характеризуються різним ступенем усвідомлення й спрямованості впливу на характер і результати навчального процесу» (с. 102). Синергія їх впливу, власне, і забезпечує, за твердженнями дослідників, активізацію пізнавальних дій студентів під час опанування іноземної мови, їх регуляцію відповідно до намічених пізнавальних цілей.

Високу результативність навчальної діяльності дослідники (Безлюдна, 2013; Денисова, Кузьмич, & Ніколаєва, 2021; Oroujlou, & Vahedi, 2011; Rahardjo, & Pertiwi, 2020; Ushioda, 2020) пов'язують насамперед з цілеспрямованим формуванням у студентів стійкої позитивної зовнішньої і внутрішньої мотивації до опанування знань, умінь, навичок, зокрема іншомовних, шляхом систематичного стимулювання і неперервної підтримки розвитку їхніх пізнавальних інтересів і потреб. Така мотивація слугує рушійною силою активної, усвідомленої навчально-тренувальної діяльності студента під час засвоєння іноземної мови в її лінгвістично-теоретичних і комунікативно-практичних аспектах, регулюючи весь спектр їхніх пізнавально-комунікативних дій та забезпечуючи неухильне здійснення різних навчальних і комунікативних намірів.

Зважаючи на роль мотивації у вивченні іноземної мови, науковці розглядають мотивування та стимулювання студентів до її опанування однією з найактуальніших і найважливіших проблем лінгводидактики та особливо методики її викладання здобувачам нелінгвістичних спеціальностей (Безлюдна, 2013; Волошина, 2014; Рубан, 2014; Тарасенко, 2018; Тригуб, 2014). Так, за твердженнями Кушмар (2017), опанування тієї чи іншої іноземної мови у закладах вищої освіти чи на їх факультетах немовного профілю має свою специфіку – «воно починається в аудиторії, проте студенти не завжди усвідомлюють доцільність вивчення дисципліни; немає чіткої обґрунтованості цілей і набору умінь, якими повинен володіти фахівець» (с. 37). У такому контексті на її думку, особливо гостро постає питання про формування позитивної мотивації студентів до вивчення іноземної мови у процесі професійної підготовки та підвищення в її структурі питомої ваги внутрішніх мотивів.

Влучно і вичерпно описує проблеми з навчальною мотивацією студентів немовних спеціальностей у процесі оволодіння іноземною мовою Киянка (2014): «... у немовному закладі під час вивчення іноземної мови виникають певні проблеми, що зумовлені наступними чинниками: студенти роблять акцент на фахових дисциплінах, до яких іноземна мова не належить ... у більшості студентів присутня виключно зовнішня мотивація (тобто студенти вивчають її лише для того, щоб отримати кращу оцінку на іспиті, а не через особисту зацікавленість у самій дисципліні); у немовних закладах, як правило, в одній групі навчаються студенти з різним рівнем володіння іноземною мовою (від сильного до слабкого), з різними здібностями, що також впливає на їх мотивацію; обмежена кількість годин, що виділяється на дисципліну «Іноземна мова» у немовному закладі не дозволяє опанувати її на належному, професійному рівні» (с. 169).

Причини відсутності чи низької мотивації студентів – здобувачів нелінгвістичних спеціальностей до вивчення іноземної мови дослідники (Безлюдна, 2013; Волошина, 2014; Рубан, 2014; Oxford, & Shearin, 1994; Ushioda,

2020) пов'язують як з внутрішніми факторами, зокрема недостатнім розумінням її ролі у подальшому житті та професійній діяльності чи внутрішніми бар'єрами іншомовної мовленнєвої діяльності, так і з зовнішніми умовами організації її навчання, наприклад:

- надмірним акцентом на правильності відповіді, а не на самому процесі мислення і розв'язання завдань;
- негативним оцінюванням і жорсткою критикою практично кожної допущеної помилки;
- нагнітанням атмосфери страху, недовіри, приниження; перетворенням навчання в «догматичне, нудне дійство»;
- не виправдано частим проведенням контрольних-оцінювальних заходів;
- відсутністю можливостей для самостійності, творчості, співпраці тощо.

З огляду на зумовленість стійкої, глибокої мотивації до вивчення іноземної мови насамперед суб'єктивними особистісними уявленнями, потребами студентів, а відповідно і неможливістю прямого впливу на її формування, науковці закликають до створення умов, що формують їхній інтерес до виконання тих чи інших видів навчально-комунікативної діяльності в процесі її опанування. Відтак, шляхи вирішення наведених вище мотиваційних проблем у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей науковці вбачають у:

- доборі особистісно і професійно значущого навчального матеріалу;
- розробці спеціальної системи завдань, у процесі виконання яких вони усвідомлюють результат своїх зусиль;
- імплементації інноваційних дидактичних технологій;
- використанні автентичних дидактичних засобів;
- застосуванні сучасних Інтернет-технологій в освітньому процесі тощо (Волошина, 2014; Рідель, 2017; Тарасенко, 2018; Тригуб, 2014; Oroujlou, & Vahedi, 2011; Oxford, & Shearin, 1994).

Слушні міркування з цього приводу наводить Гончаренко (2014): «Якщо для дисципліни «Іноземна мова» в мовному ВНЗ (факультеті) мотивація є природною, то, як правило, в немовних вищих навчальних закладах в умовах відсутності реального мовного оточення вкрай необхідна штучна мотивація» (Гончаренко, 2014, с. 50). Ефективними способами такого мотивування він вважає: по-перше, проведення зустрічей здобувачів освіти з випускниками, які є еталоном успішності в професійній сфері та можуть на прикладі власного досвіду довести значущість іноземної мови в досягненні професійного успіху; по-друге, створення середовища, в якому б підкреслювалася престижність знання іноземної мови та існували реальні можливості їх набуття; по-третє, залучення студентів до країнознавчих і професійних заходів з використанням іноземної мови з метою її асоціювання з можливістю «бути в курсі останніх подій у науці, професії і житті взагалі» (Гончаренко, 2014, с. 50).

У педагогічній теорії і практиці, варто зазначити, напрацьовано різні підходи до мотивування і стимулювання студентів до навчальної діяльності загалом і вивчення іноземної мови зокрема. Під такими підходами маються на увазі способи чи методи цілеспрямованого зовнішнього впливу на студентів для їх спонукання до навчальної роботи, що можуть охоплювати широкий спектр конкретних дій – прийомів. Традиційно, в педагогіці виокремлюють три основні групи методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, а саме:

- методи емоційного стимулювання (створення ситуацій успіху у навчанні, заохочення і покарання, використання ігрових форм навчання);
- методи розвитку пізнавальних інтересів (стимулювання цікавим змістом навчального матеріалу, нестандартне подання навчальної інформації, створення ситуацій творчого пошуку);
- методи формування відповідальності і почуття обов'язку (роз'яснення особистої значущості навчання, пред'явлення правил навчальної роботи та привчання до їх виконання) (Волкова, 2002; Максимюк, 2005; Фіцула, 2000).

У сучасній науково-педагогічній літературі представлені і різні варіанти розширення чи доповнення цієї традиційної класифікації методів стимулювання

до навчальної діяльності. Як приклад тут можна навести класифікацію Артюшиної (2013), що охоплює такі групи відповідних методів:

- методи формування пізнавальних інтересів і розвитку позитивного емоційного ставлення до навчання (наприклад: метод комунікативної атаки, метод цікавих аналогій, метод створення ситуацій успіху тощо);
- методи формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні (наприклад: метод делегування обов'язків, метод переконання і доведення значимості навчання, метод заохочення/покарання);
- методи використання мотивуючого впливу навчальної групи (наприклад: метод змагань, метод взаємного впливу та допомоги);
- методи психологічного впливу викладача (наприклад: метод сугестії, метод переконування, метод наслідування);
- методи подолання перешкод у навчанні (наприклад: метод стимулювання несподіваністю, метод стимулювання неповнотою інформації) (Артюшина, 2013).

З огляду на наведене, можемо констатувати, що сучасна педагогіка володіє достатньо широким арсеналом методів мотивуючого впливу на студента та його заохочення до навчальної діяльності, зокрема в межах курсу іноземної мови. Водночас у їх доборі та застосуванні, відповідно до рекомендацій педагогів, слід неодмінно враховувати індивідуальні особливості кожного студента й апелювати до його особистісних потреб і можливостей, адже «формування мотивації – це не переклад викладачем в голову здобувачів вже готових мотивів та цілей навчання. Формування мотивів – це насамперед створення умов для проявлення внутрішніх побуджень до навчання, усвідомлення їх самим учнем та подальше саморозвинення мотиваційної сфери» (Холмакова, 2016, с. 104).

У цьому контексті, науковці цілком доречно вказують на неабияку складність завдання формування у студентів навчальної мотивації через її належність до його особистісної сфери: «Труднощі створення мотивації, полягають у тому, що вона належить до суб'єктивного світу студента і визначається його власними поривами й потягами, а викладач лише

опосередковано впливає на неї, створюючи передумови і формуючи основу, на базі яких у студента виникає особистісне зацікавлення роботою» (Вовчаста, 2019, с. 272). Для його успішного вирішення викладач, за її твердженнями, має бути ґрунтовно обізнаним в усіх видах навчальної мотивації, арсеналі мотиваційних прийомів і засобів та вміти їх добирати й використовувати відповідно до особистісних характеристик, потреб, можливостей кожного студента.

Водночас дослідники (Волошина, 2014; Рідель, 2017; Тарасенко, 2018; Oxford, & Shearin, 1994) акцентують увагу на необхідності не лише стимулювання навчальної мотивації студентів до вивчення іноземної мови на початкових етапах цього процесу, а й її неперервної подальшої систематичної підтримки, насамперед, через високу складність цієї навчальної дисципліни та значні обсяги інформації для засвоєння, що часто постають демотивувальними чинниками: «Студенти, стикаючись з певними труднощами, розчаровуються, коли не відчують швидкого прогресу у вивченні мови, не відбувається накопичення словникового запасу. У цей період зменшується мотивація, зникає активність, послаблюється працездатність, спрямована на оволодіння іноземною мовою» (Вовчаста, 2019, с. 272). Наслідком цього часто є зниження успішності, що, своєю чергою, може спричинити подальше послаблення мотивації до вивчення іноземної мови аж до повного розчарування з приводу незасвоєного мовного матеріалу, даремно згаяного часу, зусиль та невдоволення собою.

Негативний досвід вивчення іноземної мови, згідно з висновками психолінгвістичних студій, доволі часто стає причиною появи у студентів психологічних бар'єрів, а відтак і фрустраційних переживань – тривоги, страху, відчаю, роздратованості, неспокою, скутості тощо, які блокують подальші навчально-комунікативні дії та викликають внутрішні мотиви до їх уникання будь-яким способом (Висоцька, 2015; Сопілко, 2008; Ahmed, 2019; Мао, 2022). Сопілко (2008) визначає психологічні бар'єри у вивченні іноземної мови наслідками впливу негативного минулого досвіду студента, що перешкоджає правильному розумінню й адекватному оцінюванню ситуацій, конструктивному

вибору способів дій і стратегій розв'язання задач та зумовлює його пасивність як суб'єкта навчання, унеможливорює належне виконання ним навчальних і комунікативних завдань, та досягнення високої успішності, брак якої, своєю чергою, посилює фрустраційні стани й у результаті формується певне замкнене коло.

Відповідно до тверджень Бунакової (2018), через негативні емоційні стани та переживання студента в процесі вивчення іноземної мови, спричинені його негативним минулим навчально-комунікативним досвідом, усвідомленням недостатності іншомовних знань для розуміння думки іншого чи висловлення власної, внутрішнє очікування критичної, осудливої реакції з боку одногрупників чи викладача через помилки, деструктується його пізнавальна та мовленнєва діяльність: «що вища тривога, то більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність та ін. Тому в багатьох суб'єктів навчання виникає своєрідний «внутрішній опір мові» (Бунакова, 2018, с. 551).

Шлях до подолання цієї проблеми чи її попередження науковці (Бунакова, 2018; Карпенко, 2024; Gobena, 2025; Gul, 2024) вбачають, передовсім, у формуванні доброзичливої психологічної атмосфери у процесі навчання іноземної мови, наприклад, через культивування толерантних довірливих взаємин усіх його учасників, що сприяють активізації пізнавально-комунікативних дій, викликають позитивно забарвлені емоційні реакції від їх здійснення, адекватне сприймання викладачем та одногрупниками навчальних досягнень студента, визнання його успіхів, надання допомоги і підтримки у випадку виникнення труднощів, врахування індивідуальних психологічних особливостей кожного студента та реального рівня його підготовки, використання методів і прийомів зняття загальної і ситуативної тривожності (гумористичні ситуації, ігри тощо). Такі підходи, за їх переконаннями, дають змогу розірвати замкнене коло між негативним досвідом, фрустраційними переживаннями та неуспішністю у вивченні іноземної мови, подолати внутрішній опір навчальній і комунікативній діяльності.

Отже, з урахуванням усього наведеного вище, вважаємо, що реалізація умови актуалізації і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням передбачає такі основні кроки:

- по-перше, формування у них позитивного ставлення до іноземних мов та потреб їх вивчення шляхом демонстрації практичної значущості у професійній діяльності дизайнера середовища в умовах теперішнього глобалізованого світу через відповідні інформаційні матеріали;
- по-друге, підтримка мотивації у процесі оволодіння іноземною мовою через цікаву подачу навчального матеріалу, застосування інноваційних методів і засобів його опрацювання, диверсифікацію видів і форм навчальної роботи;
- по-третє, створення доброзичливої атмосфери навчання для попередження чи подолання внутрішніх, психологічних бар'єрів пізнавальної й іншомовно-комунікативної діяльності, через встановлення правил поведінки на заняттях та завдання з елементами розваги, гри, гумору.

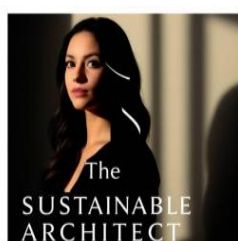
Розглянемо докладніше особливості практичного втілення цих ідей у межах нашого дослідження.

Одним із найбільш ефективних прийомів стимулювання студентів тієї чи іншої спеціальності до вивчення іноземної мови, відповідно до результатів наукових досліджень, постає її актуалізація у контексті їхньої подальшої професійної діяльності, особливо на початкових етапах освітнього процесу. Його реалізація у контексті нашої роботи передбачає добір актуальних інформаційних матеріалів щодо вагомого значення іноземної мови у професійному житті сучасного дизайнера та розробку практичних завдань для глибокого усвідомлення важливості її опанування, як своєрідного ключа до професійного успіху в умовах сучасного глобалізованого професійного середовища.

Відтак, у нашому авторському навчальному посібнику з іноземної, зокрема англійської, мови “English for Designers” та віртуальному навчальному середовищі пропонуємо студентам – майбутнім бакалаврам з дизайну середовища низку інформативних текстів з переконливими аргументами щодо

необхідності оволодіння іншомовними знаннями і вміннями. Для прикладу можна навести текст під назвою “The Role of English in the World of Art and Design”, в якому чітко окреслена роль англійської мови як засобу фахової комунікації в умовах стрімкої глобалізації індустрії дизайну в наш час, інструменту налагодження професійних контактів з носіями різних мов, а також можливості підвищення своєї професійної мобільності та кар’єрного зростання. На його матеріалі укладено низку практичних завдань для належного усвідомлення і розуміння студентами – майбутніми дизайнерами середовища важливості оволодіння англійською мовою як іноземною у процесі їхньої професійної підготовки, наприклад:

1. *Identify 5 key arguments that highlight the importance of English in the design industry. Rate each argument on a scale of 1-5 according to its relevance to your design specialisation.*
2. *Create a visual representation of key English communication skills for designers (1 page). Structure this infographic as a useful reference tool for your future work.*
3. *Simulate attending an international design conference to practise networking skills in English. Choose one role card, read your profile and introduce yourself, mention your company, specialisation, professional interests and career objectives (3-5 min.). Network with at least 3 attendees, ask about their expertise, projects and goals.*



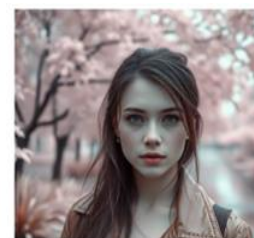
Name: Emilia Brown
Company: GreenBuild Architects
Specialisation: Sustainable Architecture, Green Building Materials, ...
Professional Interests: Designing energy-efficient buildings, incorporating renewable energy sources, minimising environmental impact, creating healthy spaces, ...
Short-term Objectives: Complete a LEED certification course, lead a project incorporating Green roof technology, present research on sustainable materials at a local conference, ...
Long-term Objectives: Become an expert in sustainable architecture, contribute to the development of sustainable communities, ...



Name: Tim Tanaka
Company: HumanFirst Design Studio
Specialisation: User Experience (UX) Design, Product Design, ...
Professional Interests: Understanding user needs and behaviours, designing intuitive and accessible products, ...
Short-term Objectives: Conduct user research for a new mobile app, learn a new prototyping tool, ...
Long-term Objectives: Lead a design team focused on user-centered innovation, contribute to the development of assistive technologies, ...



Name: David Sting
Company: Serene Spaces Interior Design
Specialisation: residential interior design, biophilic design, colour therapy, ...
Professional Interests: Creating restorative spaces, incorporating natural elements, using colour to enhance mood and well-being, ...
Short-term Objectives: Complete a project incorporating ..., experiment with new sustainable furniture materials, present a case study on the impact of colour on mood.
Long-term Objectives: Specialise in designing therapeutic environments for healthcare facilities, write a book on the psychology of interior design, ...



Name: Sofia O'Brien
Company: Nature's Palette Landscape Design
Specialisation: Residential Landscape Design, Sustainable Landscaping, ...
Professional Interests: incorporating native plants and biodiversity, designing therapeutic gardens, ...
Short-term Objectives: experiment with new drought-tolerant plant varieties, present a design proposal for a community garden, ...
Long-term Objectives: lead the design of a large-scale urban park, ...

Задля пробудження і підтримки мотивації студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища у межах нашого дослідження передбачено цікаву подачу навчального матеріалу курсу іноземної мови за допомогою авторського навчального посібника, насиченого оригінальними, візуально привабливими ілюстраціями – зображеннями, таблицями, асоціативними

схемами тощо, які активують увагу та пробуджують інтерес, а також розробленого нами Електронного навчально-методичного комплексу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у віртуальному навчальному середовищі, наповненого різноманітними допоміжними цифровими дидактичними інструментами, а саме додатковими демонстраційними матеріалами (ментальні карти, постери, відеофрагменти тощо), інтерактивними завданнями (кресворди, вікторини тощо).

Розроблений нами дидактичний інструментарій передбачає активне застосування прийомів активізації пізнавально-комунікативної діяльності студентів – майбутніх дизайнерів середовища у ході навчання іноземної мови вже з перших моментів цього процесу, наприклад, за допомогою різноманітних ілюстрованих загадок, головоломок, розумово-мовленнєвих розминок, замість простого повідомлення теми заняття чи заклику до уважності та виконання певної дії:

1. Warm-up discussion.

What is your major? Describe your experience studying this subject at your university.

What have been the most rewarding and challenging aspects of your studies so far?

What jobs can you get with a design degree? What types of design are you aware of?

What are the reasons for hiring a professional designer?

Discuss the following aspects in the photo:



2. Warm-up. Create an association map about natural and artificial lighting. Include areas: impact on design, effects on mood and technological uses.

3. Warm-up discussion.

Comment on the following statement.

No design is possible until the materials with which you design are completely understood.

Ludwig Mies van der Rohe

Can you recall a space where materials have been used in surprising or unexpected ways?

4. Warm-up discussion.

Discuss the purpose of interior design for workspaces, list three types. In your opinion, is it more important for a workspace to be visually inspiring or comfortable and safe? Why?

5. Warm-up. Pair work. Choose one interior design style and describe it without saying its name (2 min.), the other student tries to guess it. Switch roles.

Водночас для подальшої підтримки мотивації майбутніх бакалаврів з дизайну середовища на наступних етапах кожного заняття та процесу навчання іноземної мови загалом вважаємо необхідним диверсифікацію видів, форм їхньої навчальної роботи із застосуванням сучасних інтерактивних дидактичних технологій та цифрових інструментів, адже, як відомо, одноманітність, монотонність, шаблонність нівелюють будь-який інтерес. На урізноманітнення навчальної роботи студентів у процесі оволодіння іноземною, зокрема англійською мовою, надання йому творчого характеру спрямована система практичних завдань, представлена у нашому авторському навчальному посібнику “English for Designers” та створеному нами Електронному навчально-методичному комплексі «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Так, наприклад, у межах теми “Exploring and Mastering the Main Interior Design Styles” передбачено такі види діяльності, як:

- виконання лексичних і граматичних вправ на встановлення відповідності, заповнення пропусків, підстановку, перефразування, переклад;
- читання текстових інформаційних матеріалів про розмаїття стилів дизайну інтер’єру (кантрі, мінімалізм, лофт, бохо тощо) із подальшою перевіркою рівня розуміння їхнього змісту, через завдання на вибір відповіді чи її самостійне формулювання на подані запитання;
- перегляд відеоматеріалів з відеохостингу YouTube відповідної тематики (наприклад “How to Decorate a Living Room Using Industrial Interior Design Style”) з подальшим виконанням тестових завдань на множинний вибір для з’ясування правильності розуміння їхнього змісту;
- усне монологічне мовлення для характеристики різних стилів дизайну інтер’єру із використанням специфічної галузевої термінології;

- усне діалогічне мовлення через розігрування рольової взаємодії дизайнера і клієнта під час вибору стилю інтер'єру для певного приміщення;
- писемне мовлення у формі практичних рекомендацій і пояснень клієнту щодо облаштування кімнати у стилі модерну чи способів інтеграції елементів промислового стилю у вітальню в традиційному стилі.

Окрім цих звичних для практики навчання іноземної мови видів діяльності, у межах названої теми передбачено і широкий спектр її інноваційних форм, що мають, як правило, інтегративний характер та поєднують різні дії, наприклад:

- підготовка мудборду для візуалізації одного зі стилів дизайну інтер'єру з підписами у формі 1-2 речень його ключових елементів та усною характеристикою усіх деталей чи розробка мультимедійної презентації для представлення клієнтові основних відмінних рис різних стилів інтер'єрного дизайну та його усного консультування клієнта з цього питання;
- розробка плану сучасного дизайну інтер'єру вітальні з варіантами колірної гами та освітлення в електронному форматі з подальшим детальним усним поясненням відповідних дизайнерських рішень;
- підготовка відеофрагменту з інструкцією перетворення кімнати відповідно до одного зі стилів дизайну (мінімалізм, скандинавський, шеббі-шик, еkleктика) та поясненнями історії його виникнення і ключових відмінностей від інших стилів;
- розробка інноваційних ф'южн-рішень з ілюстративними матеріалами та письмовими інструкціями і поясненнями потенційним клієнтам щодо їх реалізації;
- підготовка та публікація блог-посту з лаконічним і водночас цікавим викладом аналогій і протиставлень щодо окремих двох стилів дизайну інтер'єру;
- дискусії та дебати щодо переваг та обмежень різних стилів інтер'єрного дизайну (наприклад, на тему “Modern Design Is Too Sterile”) тощо.

Сукупність таких завдань забезпечує, на наш погляд, належну варіативність навчальної роботи студентів – майбутніх дизайнерів середовища та попереджає їх нудьгування, втрату інтересу у процесі оволодіння іноземною

мовою й опрацювання значного обсягу відповідного навчального матеріалу. Зразки вправ, що передбачають виконання наведених форм і видів навчальної роботи студентів, наводимо у Додатку Г.

Зрештою, у контексті нашого дослідження приділено особливу увагу проблемі створення доброзичливої атмосфери навчання іноземної мови студентів – майбутніх дизайнерів середовища для попередження чи подолання психологічних бар'єрів їхньої пізнавальної й іншомовно-комунікативної діяльності та на основі цього підвищення мотивації до їх здійснення. Складність опанування іноземною мовою, зумовлена значними обсягами її одиниць, конструкцій та варіативністю її норм, правил, обов'язкових до засвоєння студентом, часто викликає різні негативні емоції – роздратованість, страх, сором, тривогу тощо, які перешкоджають чи навіть блокують навчально-комунікативні дії та руйнують інтерес до її вивчення, а відтак вимагають пошуку та застосування методів і прийомів зняття й послаблення їх деструктивної дії.

Так, для забезпечення психологічної комфортності процесу навчання іноземної мови студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища в межах нашого дослідження, насамперед, пропонується обговорення загальних правил поведінки на заняттях, що орієнтують на активне спілкування на засадах взаємоповаги, співпрацю на основі взаємопідтримки і взаємодопомоги, попередження страху помилок та осуду, глузувань, принижень за їх допущення (див. Додаток Д). Пояснення суті кожного правила, важливості їх дотримання заради блага і комфорту кожного під час вивчення курсу іноземної мови за професійним спрямуванням створює передумови для встановлення товариських взаємин між студентами та формування установок на партнерську взаємодію у процесі навчання.

Водночас для послаблення психоемоційної напруги студентів – майбутніх дизайнерів середовища, у процесі опанування іноземною мовою через необхідність засвоєння широкого запасу професійної лексики чи складних граматичних структур, зниження проявів невпевненості у своїх пізнавальних можливостях, тривожності щодо своєї успішності, скутості під час реалізації

іншомовних комунікативних дій тощо, у межах нашого авторського навчального посібника та Електронного навчально-методичного комплексу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у віртуальному навчальному середовищі передбачено низку навчальних завдань з елементами гри, розваги чи жарту, що, як відомо, є дієвими інструментами налаштування позитивної атмосфери на занятті та універсальними засобами усунення напруженості чи замкнутості в процесі спілкування. Нижче наводимо декілька зразків таких завдань:

1. Game. Select a name of the building from the picture and whisper it to the first student, who then rewhispers it to the next, and so on. The last student says the name of the building aloud, and the class checks if it matches the original version.



2. Team game. Identify famous buildings on the cards. The first team to guess earns a point. If a team answers incorrectly, the next team may try. The team with the most points at the end wins the game.

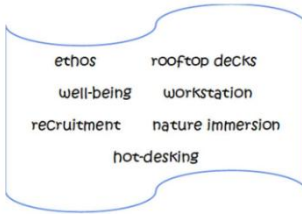
CARD 1 This ... is located on the Upper West Side of Manhattan and is known for its famous residents, including John Lennon and Yoko Ono. It has a distinctive German Renaissance architectural style.	CARD 2 This ... was once home to French royalty and is located just outside of Paris. It boasts a famous Hall of Mirrors and extensive gardens with elaborate fountains.	CARD 3 This Michelin-starred ... is located in Copenhagen, Denmark, and is known for its Nordic cuisine and foraging. It has been named the world's best ... multiple times.	CARD 4 This iconic ... is located on Boulevard Haussmann in Paris and is known for its stunning Art Nouveau architecture. It features a magnificent stained-glass dome and a rooftop terrace with panoramic views of the city. It hosts fashion shows.
CARD 5 This unique, bullet-shaped skyscraper is located in London's financial district. It was designed by Norman Foster and is a prominent landmark on the London skyline.	CARD 6 This luxury ... is shaped like a sail and is located on an artificial island in Dubai. It boasts a fleet of Rolls-Royces, and an underwater restaurant.	CARD 7 This ... is ranked among the best in the world and is known for its innovative design and lush greenery. It has a butterfly garden, a rooftop swimming pool and a movie theater. It's a major hub for international travel in Southeast Asia.	CARD 8 This Beaux-Arts landmark is located in Midtown Manhattan and is one of the busiest ... in the world. It contains a celestial ceiling mural, a whispering gallery, an iconic clock. It has appeared in numerous films and television shows.

3. Play the game by rolling the dice. Read the instructions in the table.

ROLL THE DICE

Roll the dice and do the following tasks

	DEFINE THE WORD
	USE THE WORD IN A SENTENCE
	GIVE A SYNONYM
	ACT IT OUT
	GIVE AN ANTONYM
	SKETCH AN ELEMENT THAT INCORPORATES THIS CONCEPT



Отже, актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням передбачає формування і підтримку стійкої позитивної мотивації до оволодіння нею, як засобом фахової комунікації та діяльності, рівень якої прямо пропорційний рівню успішності засвоєння відповідних знань і вмінь. На її реалізацію у межах нашого дослідження спрямований спеціально дібраний інформаційний матеріал щодо ролі іноземної мови у професійному житті сучасного спеціаліста у сфері дизайну середовища та укладений на його основі комплекс практичних завдань для глибокого усвідомлення студентами потреб вивчення іноземної мови, цікава подача змісту курсу іноземної мови за професійним спрямуванням за допомогою авторських дидактичних матеріалів, систематизованих у навчальному посібнику “English for Designers” та віртуальному навчальному середовищі у супроводі цікавих візуалізацій, ілюстрацій та системи вправ на різні види пізнавальної та іншомовно-мовленнєвої діяльності творчого, проблемного, інтерактивного характеру для підтримки інтересу майбутніх дизайнерів до вивчення курсу іноземної мови за професійним спрямуванням, а також сукупність правил поведінки на занятті та завдань із розважальними, ігровими, жартівливими елементами для забезпечення психологічного комфорту, подолання внутрішніх бар’єрів та психоемоційної напруги під час засвоєння іншомовних знань і вмінь.

4.2. Оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції

Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища як комплексної особистісно-професійної якості, що інтегрує в собі широкий спектр фахових і мовних знань, умінь, ціннісних установок тощо, неодмінно передбачає забезпечення тісних міждисциплінарних зв'язків у системі їхньої підготовки, зокрема між фаховими дисциплінами та курсом іноземної мови. Іноземна мова як навчальна дисципліна має специфічні особливості: вона значною мірою є безпредметною, оскільки не ставить перед собою завдання формування наукових знань про реальність, її явища, закони чи принципи. Водночас вона відзначається високим рівнем інтегративності, адже її зміст охоплює інформацію з різних сфер людської діяльності. Завдяки цьому, іноземна мова відкриває широкі можливості для встановлення тісних міжпредметних зв'язків з будь-якою іншою навчальною дисципліною.

Сам процес міжпредметної інтеграції загалом розглядається в сучасній науково-педагогічній літературі як взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін з метою цілеспрямованого формування цілісної, взаємопов'язаної системи знань про ті чи інші явища об'єктивної реальності. Таким чином, міждисциплінарна інтеграція заперечує поділ знань на окремі предмети, розмежоване засвоєння яких пов'язане з ризиками фрагментарного пізнання дійсності. У такому контексті вона обґрунтовується як одна з ключових умов забезпечення якісної освіти й ефективної професійної підготовки, пріоритетом яких постає становлення здобувача як особистості з цілісним світобаченням та професіонала з комплексною готовністю до виконання подальших різнопланових професійних обов'язків і завдань.

У сучасній науковій літературі неодноразово підкреслювалася вагомість інтегративного характеру іноземної мови як навчальної дисципліни та важливість його врахування у системі підготовки спеціалістів для різних галузей та професійної діяльності (Вяхк, 2013; Демченко, 2014; Павелків, 2020;

Перебийніс, 2023; Пінчук, 2021; Dou, Chan, & Win, 2023; Fatmawati, Gani, & Samad, 2018; Jendrych, 2013; Littlewood, 2014). За переконаннями дослідників, ця навчальна дисципліна дає змогу інтегрувати зміст різних предметів, разом із дисциплінами вузькопрофільного спрямування, забезпечуючи таким чином цілісний освітній процес, в результаті якого формуються інтегровані професійно значущі якості майбутнього фахівця. Через міжпредметні зв'язки, наголошують науковці, іноземна мова постає одночасно й об'єктом вивчення в розмаїтті її явищ та одиниць, і засобом формування спеціальних предметних знань.

Пошуки шляхів забезпечення міжпредметних зв'язків між курсами іноземної мови та дисциплінами фахового спрямування у процесі професійної підготовки спеціалістів різних галузей зумовили появу, так званої, методики чи технології предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL), головна ідея якої криється у використанні іноземної мови як інструменту для вивчення фахового предметного змісту з паралельним засвоєнням її одиниць, що слугують засобами його вербалізації. Поєднання іншомовної та фахової підготовки студентів – майбутніх фахівців тієї чи іншої сфери професійної діяльності передбачає зміщення фокусу уваги зі самої іноземної мови, її явищ, структур та сприяє їх ознайомленню, передовсім, з її безпосередніми прикладними аспектами.

Згідно з переконаннями Койл, Гуд та Марш (Coyle, Hood, & Marsh, 2010), предметно-мовне інтегроване навчання є новою концепцією викладання іноземної мови на різних рівнях системи освіти, спрямоване на її використання як засобу вивчення спеціалізованої дисципліни, у процесі якого особлива увага відводиться і її предметному змісту, і лінгвістичним засобам його вираження. Таку позицію вони обґрунтовують діалектичною взаємозалежністю змісту предмету та іноземної мови у процесі предметно-мовного інтегрованого навчання, оскільки предметний зміст слугує основою пізнання мовних форм, одиниць, структур, а іноземна мова – інструментом оволодіння цим змістом, засобом його аналізу, обговорення тощо.

Аналогічно й Поузо (Pozo, 2016) вказує на дуалістичну спрямованість предметно-мовного інтегрованого навчання, що виявляється у забезпеченні вивчення цільової іноземної мови засобами навчального матеріалу певної нефілологічної дисципліни, з одного боку, та освоєння змісту відповідного предмету за допомогою цієї мови, з іншого боку. Відтак, основна ідея цієї лінгводидактичної технології, за її твердженнями, полягає у застосуванні іноземної мови як інструменту вивчення будь-якого немовного предмету, а змісту цього предмету, своєю чергою, – як основи для ознайомлення і засвоєння різноманітних іншомовних одиниць і структур. У процесі такого навчання і мова, і предмет, наголошує дослідниця, відіграють важливу роль (Pozo, 2016).

Посудієвська (2023) вбачає сутність цього підходу в міжпредметній інтеграції курсу іноземної мови та дисциплін фахового спрямування, що сприяє взаємозбагаченню їхнього дидактичного змісту. У межах такої інтеграції іноземна мова постає не метою, а більшою мірою засобом вивчення інших курсів, інструментом для отримання відповідної навчальної інформації чи інструкцій для виконання різних навчальних дій. Водночас розширюється і спектр завдань фахових предметів, матеріал яких слугує не лише джерелом важливих фахових відомостей, а й прикладів функціонування різноманітних одиниць іноземної мови у безпосередньому професійному контексті. Такий підхід дає змогу забезпечити тісний зв'язок курсу іноземної мови з конкретною спеціальністю та можливість усвідомлення майбутніми фахівцями її значення, насамперед, з перспективи обраної професії.

Кириченко та Рідель (2020) розглядають предметно-мовне інтегроване навчання як технологію синтезованої «професійної та іншомовної підготовки», що реалізується шляхом вивчення спеціальних предметів іноземною мовою. Її найважливішою ознакою вони вважають «можливість розгляду іноземної мови як інструменту для вивчення змісту інших предметів» з одночасним акцентуванням змісту спеціальних текстів та його мовної форми. Завдяки такій сутнісній характеристиці предметно-мовне інтегроване навчання сприяє подоланню фрагментарності чи «мозаїчності» знань, їхньому більш глибокому,

усвідомленому засвоєнню через зосередження уваги на фаховому матеріалі та супутньому, певною мірою, мимовільному опануванню типових мовних засобів вираження його змісту.

Примітно, що в основу предметно-мовного інтегрованого навчання, як бачимо з міркувань дослідників, покладено інструменталістсько-прагматичний погляд на мову, що передбачає її трактування як засобу досягнення цілей, задоволення потреб, реалізації завдань, зокрема інформативно-комунікативних, інтерактивних, пізнавальних тощо, у різних сферах життя людини – особистісній і публічній, повсякденно-побутовій і професійній. З огляду на це, предметно-мовне інтегроване навчання відкидає традиційний підхід до вивчення мови як самоцілі, тобто заради знання самої мови в розмаїтті її теорій, концепцій, законів, явищ. Натомість, ця технологія покликана гарантувати опанування мовою з утилітарною метою, тобто крізь призму її корисності для досягнення певних цілей. Саме така філософська основа забезпечила стрімке її поширення у сфері професійної підготовки спеціалістів різних галузей для забезпечення оптимального оволодіння ними тією чи іншою мовою як інструментом розв'язання професійних завдань, засобом професійної самореалізації та самовдосконалення.

Аналізуючи сутнісні характеристики предметно-мовного інтегрованого навчання, науковці (Громов, 2020; Четверик, 2024; Aguilar, & Muñoz, 2014; McDougald, 2018; Zanoni, 2021) вказують на його вагомі переваги порівняно з традиційним дисциплінарно-диференційованим підходом до викладання іноземної мови та інших навчальних курсів в системі підготовки здобувачів за різними спеціальностями, серед них:

- вивчення «живої професійної мови» на матеріалі автентичних інформаційних ресурсів профільних дисциплін;
- освоєння актуального предметного змісту на основі актуальної іншомовної літератури;
- інтенсифікація й тісна інтеграція професійного мислення та іншомовної мовленнєвої активності;

- забезпечення цілісності освітнього процесу та одночасного набуття предметних й іншомовних компетентностей;
- урізноманітнення освітнього процесу через вихід за межі стандартних видів, форм, засобів пізнавальної активності і комунікативної діяльності.

Підвищення результативності освітнього процесу шляхом упровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання, завдяки таким його перевагам, підтверджується висновками цілої низки експериментальних досліджень. Зокрема, на сьогодні експериментально доведено ефективність цієї технології у: розвитку системи фахових знань та умінь читання спеціальної іншомовної літератури студентів – майбутніх бухгалтерів в умовах університетської освіти Греції (Chostelidoua, & Grivab, 2014); формуванні загально-професійних знань та іншомовних комунікативних умінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності в студентів гуманітарних спеціальностей в університетах Японії (Sato, & Hemmi, 2022); вдосконаленні фахових та іншомовних компетентностей здобувачів медичних професій у системі вищої освіти Колумбії (Salamanca, & Montoya, 2018); опануванні системою знань із психопатології та англійської мови як іноземної студентами – майбутніми психологами в університетах Іспанії (Navarro-Guzman, Romero-Alfaro, Menacho-Jiménez, & Aragón-Mendizábal, 2021); набутті знань зі статистики та іноземної мови, зокрема англійської, студентами – майбутніми бакалаврами з економіки в Україні (Kuzminska, Stavytska, Lukianenko, & Lygina, 2019); оволодінні основами цифрової економіки та іншомовною галузевою термінологією студентами ІТ-спеціальностей у вітчизняних закладах вищої освіти (Borshchovetska, et. al., 2024) тощо.

Попри доведення результативності предметно-мовного інтегрованого навчання у системі університетської підготовки студентів за різними спеціальностями у різних країнах і, навіть, регіонах світу, та загальне його трактування і розуміння як дієвої технології чи методики паралельного засвоєння іноземної мови та профільних дисциплін, у наукових колах України та зарубіжжя досі тривають дискусії щодо співвідношення, власне, предметного і

лінгвістичного складників. Залежно від визнання пріоритетності одного з них відносно іншого виокремилося два основні підходи до уточнення суті предметно-мовного інтегрованого навчання: прибічники першого (Четверик, 2024; Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales, & Arias Blanco, 2019; Mehisto, Marsh, & Frigolos, 2008) трактують його, насамперед, як технологію засвоєння змісту предмету засобом іноземної мови із мимовільним оволодінням її структурами та одиницями; прихильники другого (Ходаковська, 2016; Leshchenko, Lavrysh, & Halatsyn, 2018; Pellegrino, De Santo, & Vitale, 2013), навпаки – розглядають його як технологію опанування мови на основі предметного змісту із його побічним вивченням.

Так, за твердженнями Четверика (2024), предметно-мовне інтегроване навчання забезпечує «паралельне вивчення відразу двох предметів, один із яких – іноземна мова – слугує інструментом навчання другому предмету» (с. 280). Завдяки такій специфіці воно відкриває широкі можливості для формування у здобувачів іншомовних знань, умінь, навичок «на основі матеріалу (контенту) та в межах навчального контексту, у якому відбувається формування і професійних компетентностей» (с. 280). Водночас метою предметно-мовного інтегрованого навчання дослідник визначає, насамперед, набуття знань та умінь із профільних предметів, а розвиток лінгвістичних компетентностей, за його твердженнями, відбувається певною мірою паралельно у процесі роботи над фаховою іншомовною інформацією (Четверик, 2024).

Також дослідники, розглядаючи предметно-мовне інтегроване навчання як синтезоване опанування мінімум двома навчальними дисциплінами – немовною і мовною, відзначають первинне значення змісту першої відносно другої у процесі їх вивчення (Mehisto, Marsh, & Frigolos, 2008). В умовах цієї технології вони пріоритезують набуття немовних предметних знань та вказують на підпорядковану роль іноземної мови, як інструменту опанування змісту немовної дисципліни. Водночас науковці не заперечують можливості удосконалення й іншомовних компетентностей на основі опрацювання

іншомовного матеріалу немовного предмету, однак, підкреслюють більшою мірою мимовільний, побічний характер цього процесу.

Відповідно до висловлювань Ходаковської (2016), предметно-мовне інтегроване навчання характеризується бінарністю мети, що передбачає як оволодіння змісту спеціального предмету за посередництва іноземної мови, так і оволодіння іншомовною компетентністю через вивчення фахової дисципліни. Сама ідея такого навчання постала, за її висновками, на тлі постійно зростаючих вимог до рівня володіння майбутніми фахівцями різних сфер діяльності іноземною мовою при одночасному обмеженому обсязі та стислих термінах вивчення відповідної дисципліни. Її інтеграція з іншими предметами, відповідно до тверджень Ходаковської (2016), забезпечує не лише мінімізацію цієї суперечності, а й ґрунтовне, цілеспрямоване, практико-орієнтоване вивчення іноземної мови, як засобу фахової комунікації на основі предметного змісту.

Схожі міркування щодо предметно-мовного інтегрованого навчання знаходимо й у вітчизняних дослідників, які характеризують його як двофокусний дидактичний підхід, заснований на переконаннях про неможливість опанування немовного предмета без використання мови та про суттєво вищу ефективність вивчення мовної дисципліни через релевантний спеціалізований зміст, тобто безпосередній контекст її функціонування (Leshchenko, Lavrysh, & Halatsyn, 2018). Завдяки цьому, навчання мови за допомогою цієї технології має виражене комунікативне спрямування, забезпечує повноцінне оволодіння мовними одиницями та структурами, як засобами вербалізації професійно значущого змісту. Посилена увага на мовних аспектах навчального матеріалу спеціальної немовної дисципліни дає змогу вийти далеко за межі звичного вивчення фонетичних норм, лексичних одиниць чи граматичних правил. Водночас опанування мовою на основі змісту фахової немовної дисципліни сприяє і побічному збагаченню спеціальних професійних знань здобувачів.

На підставі аналізу наукової літератури та узагальнення наведених вище міркувань учених вважаємо предметно-мовне інтегроване навчання ефективною стратегією міждисциплінарної інтеграції курсу іноземної мови з дисциплінами,

насамперед фахового спрямування, у системі професійної підготовки студентів – майбутніх дизайнерів середовища. Суть предметно-мовного інтегрованого навчання в такому контексті полягає, на наш погляд, у навчанні предмету через іноземну мову та, навпаки, у навчанні іноземної мови через сам предмет. У зв'язку з цим його ключова характеристика – двоєдність предметного змісту та іноземної мови, де мова використовується як засіб пізнання змісту, а зміст – як ресурс для вивчення мови. З огляду на цю специфіку предметно-мовне інтегроване навчання, на наше переконання, – це не просто підхід до викладання іноземної мови чи певної спеціальної дисципліни, а інтегрована форма освоєння обох дисциплін одночасно з можливістю зміщення фокусу в бік першої чи другої, за наявності такої потреби.

Попри визнання вагомих переваг предметно-мовного інтегрованого навчання, порівняно з традиційними підходами до викладання мовних дисциплін, особливо студентам – здобувачам нелінгвістичних спеціальностей, дослідники (Четверик, 2024; Griva, & Deligianni, 2017; Serragiotto, 2017; San Isidro, 2018) вказують на низку потенційних труднощів його імплементації в освітню практику, серед яких зокрема:

- недостатня базова підготовленість здобувачів до використання іноземної мови в процесі вивчення фахових дисциплін;
- гетерогенність студентів за рівнем іншомовної чи спеціальної профільної підготовки;
- нестача чи взагалі відсутність відповідних дидактичних матеріалів;
- трудомісткість і складність підготовки викладачів;
- недостатній рівень мовної чи фахової компетентності викладачів;
- високий ступінь регламентованості, стандартизованості освітніх і навчальних програм.

Відповідно до потреби врахування цих факторів, учені (Ткаля, Черкашина, & Огнівенко, 2020; Arham, & Akrah, 2018; Ball, & Kelly, 2016) розрізняють моделі предметно-мовного інтегрованого навчання, насамперед, предметно-орієнтовану (content-led/content-driven CLIL model) та мовно-орієнтовану

(language-led/language-driven CLIL model), де пріоритетом першої постає опрацювання змісту профільної немовної дисципліни за допомогою іноземної мови, а другої – вивчення іноземної мови як засобу професійного спілкування на основі матеріалу фахової дисципліни. Відповідно, ці моделі різняться й очікуваними результатами навчання та об'єктами контролю, зокрема в межах першої предметом постають, насамперед, фахові знання і вміння здобувачів освіти, а другої – іншомовні професійно-комунікативні компетентності. Аналогічно і функції організації освітнього процесу в межах предметно-орієнтованої моделі покладаються головню на викладача спеціальної, нелінгвістичної дисципліни, а в межах мовно-орієнтованої моделі – на викладача іноземної мови.

Також дослідники (Літвінчук, 2019; Сергєєва, 2022; Cenoz, 2015) диференціюють модель тотально інтегрованого предметно-мовного навчання (full CLIL model) та модель частково інтегрованого предметно-мовного навчання (partial CLIL model). Сутність першої полягає у використанні іноземної мови як єдиного засобу вивчення змісту усіх дисциплін освітньої програми, а другої – у її використанні для викладання окремих спеціальних предметів чи їхніх окремих тем при застосуванні рідної чи інших мов в освітньому процесі. Модель тотально інтегрованого предметно-мовного навчання вони асоціюють з «практично повним розчиненням» змісту курсу іноземної мови у змісті інших дисциплін, а відтак і «зануренням» студентів в «єдине, цілісне іншомовно-предметне навчальне середовище» у процесі їхньої професійної підготовки. Водночас модель часткового інтегрованого предметно-мовного навчання автори пов'язують, здебільшого, зі спорадичним застосуванням іноземної мови у процесі викладання певного профільного предмету чи використанням спеціальної фахової інформації під час викладання відповідної мовної дисципліни.

З огляду на зазначене, дослідники вказують на неабияку гнучкість технології предметно-мовного інтегрованого навчання, що, власне, і зумовила появу її різних моделей та сприяє їх подальшій диверсифікації відповідно до

різних потреб, можливостей здобувачів освіти та конкретних умов їхньої підготовки (Літвінчук, 2019; Сергєєва, 2022; Arham, & Akrab, 2018; Ball, & Kelly, 2016; Senoz, 2015). Вибір серед наявних чи розробка нових моделей, згідно з їхніми висновками, має здійснюватися, передовсім, з опорою на рівень освіти та ступінь готовності здобувачів до використання іноземної мови як засобу опанування змістом навчальних курсів професійного спрямування. Відтак, на початкових етапах, при, зазвичай, невисокому рівні професійної та іншомовної підготовки студентів цілком слушною видається ідея використання саме мовно-орієнтованої моделі предметно-мовного інтегрованого навчання задля формування їхньої базової іншомовної компетентності з поступовим переходом до предметно-орієнтованої моделі на пізніших етапах для подальшого вдосконалення іншомовних комунікативних умінь у професійних контекстах та одночасного збагачення фахових знань.

В основу різних моделей предметно-мовного інтегрованого навчання покладено два протилежні способи поєднання змісту мовних і немовних навчальних дисциплін, один з яких передбачає включення навчального матеріалу немовної дисципліни до змісту курсу іноземної мови, а інший – застосування іноземної мови як засобу викладання змісту немовного предмету. У такому контексті дослідники порівнюють предметно-мовне інтегроване навчання у системі професійної та вищої освіти з такими лінгводидактичними практиками, як викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (Foreign Language for Specific Purposes – FLSP) та застосування іноземної мови як мови навчання (Foreign Language as a Medium of Instruction – FLMI), ототожнюючи чи протиставляючи його з ними.

Так, за твердженнями науковців, попри загальну ідею синтезування змісту мовної і немовної дисципліни, покладену в основу вище названих підходів, кожен з них має свою специфіку, що дає змогу їх розрізнення, відмежування один від одного (Ardeo, 2013; Yang, 2016; Carrió-Pastor, 2021). Зокрема, сутнісну диференційну ознаку предметно-мовного інтегрованого навчання вони вбачають у рівноцінній амбівалентній направленості на зміст мовного та немовного

предмету. Натомість, особливістю навчання іноземної мови за професійним спрямуванням науковці визначають чітку направленість на безпосереднє опанування нею, як засобом фахової комунікації, насамперед, іншомовною термінологією, типовими для професійного дискурсу граматичними структурами, жанрово-стильовими нормами, хоч і з опорою на тексти фахової проблематики, але без системного опанування змісту немовних дисциплін. Зрештою, використання іноземної мови, як засобу навчання немовного предмету, згадані учені взагалі не розглядають як лінгводидактичну технологію, спрямовану на її опанування, адже цей підхід, за їхніми міркуваннями, вимагає наявності іншомовних знань і вмінь, як передумови успішного освоєння змісту відповідної дисципліни, а відтак не передбачає акцентування лінгвістичних аспектів (Ardeo, 2013; Yang, 2016; Carrió-Pastor, 2021).

На противагу такій позиції щодо співвідношення названих методик, науковці, відзначаючи їхню спільну спрямованість на розвиток іншомовної компетентності на основі професійного контексту, цілком слушно, на наш погляд, вказують на неможливість їх чіткого й однозначного диференціювання (Airey, 2016; Moncada-Comas, & Block, 2021). На їхню думку, викладання іноземної мови за професійним спрямуванням та її використання, як мови навчання, є крайніми різновидами технології предметно-мовного інтегрованого навчання за ступенем актуалізації мовного та предметного змісту. Відтак, ідеться про різний ступінь інтегрованості іншомовної та спеціальної підготовки – від мінімального в межах викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, що передбачає включення окремих елементів змісту різних фахових дисциплін, до максимального – в умовах навчання профільних предметів іноземною мовою. Водночас між цими полюсами, за твердженнями дослідників, можлива ціла низка інших варіацій інтегрування змісту курсу іноземної мови та дисциплін фахового спрямування.

Вяхк (2013) розглядає обидва протилежні підходи в межах предметно-мовного інтегрованого навчання крізь призму практичного застосування. Так, використання іноземної мови у процесі викладання предметів спеціальної

підготовки, на її думку, є придатним, насамперед, на етапі магістратури з огляду на потребу в належному рівні готовності студентів сприймати матеріал спеціальних дисциплін іноземною мовою. Водночас забезпечення фахового спрямування змісту курсу іноземної мови через залучення навчального матеріалу спеціальних дисциплін дослідниця цілком слушно, на наш погляд, вважає більш доречним на етапі бакалаврату задля забезпечення базової іншомовної підготовки на основі текстів професійної тематики, а відтак і готовості в майбутньому опрацьовувати вузькогалузеву інформацію іноземною мовою (Вяхк, 2013).

Отож, з опорою на результати попередніх досліджень та з урахуванням спрямованості нашого дослідження на розробку ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності студентів – майбутніх дизайнерів середовища – саме на рівні бакалаврату вважаємо найбільш раціональним шляхом інтеграції їхньої іншомовної та фахової підготовки через долучення актуального навчального матеріалу профільних дисциплін до змісту курсу іноземної мови, що сприятиме, з одного боку, їх систематичному ознайомленню з новими даними, актуальними тенденціями у професійній галузі, а з іншого – пізнанню іншомовних засобів вираження ключових фахових понять, категорій, фактів. Такий спосіб дає змогу суттєво наблизити зміст курсу іноземної мови та профільних предметів, а відтак забезпечує майбутнім дизайнерам середовища можливість оволодівати фахом через іноземну мову та іноземною мовою через фах.

Ефективне оновлення змісту курсу іноземної мови для здобувачів професії дизайнера середовища шляхом долучення навчального матеріалу дисциплін фахового спрямування вимагає ґрунтовної попередньої підготовки, а саме:

- визначення переліку базових дисциплін фахового спрямування відповідно до чинних бакалаврських освітньо-професійних програм;
- аналізу програмно-методичного забезпечення базових спеціальних курсів та виявлення особливостей їх інформаційного наповнення;

- визначення потенційних змістових «точок дотику» дисциплін спеціальної підготовки та курсу іноземної мови й укладання його фахово спрямованої тематики;
- відбору, адаптації, структурування автентичних іншомовних інформаційних матеріалів у межах визначеної тематики курсу іноземної мови;
- розробки системи практичних завдань для опрацювання дібраного навчального матеріалу та засвоєння і закріплення відповідних знань і вмінь.

Розглянемо докладніше суть та результати кожного з цих кроків на шляху удосконалення змісту іншомовної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції як однієї з ключових умов успішного формування їхньої іншомовної професійної компетентності. Насамперед, нами проаналізовано бакалаврські освітньо-професійні програми «Дизайн середовища» закладів вищої освіти України, зокрема Київського національного університету технологій та дизайну, Львівської національної академії мистецтв, Львівського національного університету природокористування (нині – Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій С. З. Гжицького), Національного університету «Львівська політехніка», Національного університету «Чернігівська політехніка», Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та визначено перелік типових фахових дисциплін, обов'язкових до засвоєння студентами – здобувачами професії дизайнера середовища.

Зокрема, згідно з результатами аналізу квінтесенцію фахової підготовки студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища становлять курси зі вступу до спеціальності (наприклад, «Вступ до спеціальності», «Вступ до фаху»), історії дизайну середовища (наприклад, «Історія мистецтва та дизайну», «Історія дизайну середовища», «Історія та стилі інтер'єру»), колористики в дизайні середовища (наприклад, «Кольорознавство», «Основи кольорознавства», «Колористика інтер'єру»), композиції та формотворення у дизайні середовища (наприклад, «Основи композиції», «Композиція та формотворення у дизайні»),

ергономіки дизайну середовища (наприклад, «Основи ергономіки», «Ергономіка в дизайні»), матеріалозабезпечення дизайну середовища (наприклад, «Матеріалознавство», «Матеріалознавство в дизайні», «Оздоблювальні та будівельні матеріали»), технологій дизайн-проектування (наприклад, «Дизайн-проектування», «Комп'ютерний дизайн», «3D моделювання»).

На підставі докладного вивчення робочих програм і силабусів названих груп навчальних дисциплін виявлено особливості їхнього інформаційного наповнення та з'ясовано спектр основоположних тем їхнього змісту. З опорою на виявлену базову тематику дисциплін фахового спрямування та водночас проблематику фахової комунікації дизайнера середовища в теперішніх умовах професійної діяльності, а також з урахуванням існуючих часових меж курсу іноземної мови за професійним спрямуванням як обов'язкової компоненти бакалаврських освітньо-професійних програм у закладах вищої освіти України визначено 12 тем, що можуть слугувати основою для оновлення його змісту на засадах міжпредметної інтеграції та стали для нас орієнтирами при доборі і структуруванні матеріалу авторського навчального посібника “English for Designers”, а саме:

1. The essence of the design profession and its types.
2. Shaping interior identities through space and place.
3. Design fundamentals – principles, components and communication essentials.
4. Applied design – site analysis, typologies and presentation techniques.
5. Design perspectives on work, home and public environments.
6. The language of materials and why they matter.
7. A comprehensive overview of design materials.
8. The art of light and colour in design.
9. Hands-on guide to the design brief.
10. Emerging technologies in design and their practical application.
11. Exploring and mastering the main interior design styles.
12. Legacy of design – further styles, historical dimensions and icons (Шайнер, 2025с).

Інформаційне наповнення наведеної тематики в межах нашого посібника відображає як теоретичні, так і практичні аспекти професійної дизайнерської діяльності, до того ж з перспективи і минулого, і сьогодення. Пропоновані в ньому текстові матеріали висвітлюють доволі широкий спектр питань, серед них

зокрема: сутність професії дизайнера, основні різновиди й принципи дизайну, типологія будівель та функціональні особливості їхніх видів, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стильових рішень, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо.

Як бачимо, навіть цей частково наведений перелік питань, що пропонуються до розгляду в межах нашого навчального видання, відображає чітке фахове спрямування та є об'єктом вивчення у цілій низці спеціальних дисциплін, хоч і в різних аспектах чи з різних перспектив. Водночас, з метою уникнення зайвих дублювань в посібнику вони розкриті, насамперед, у контексті кращих світових практик у сфері дизайну середовища, завдяки ретельному відбору актуального автентичного текстового матеріалу зі сучасних англomовних наукових джерел, публіцистичних видань, інформаційних онлайн-ресурсів, професійних форумів і блогів відомих зарубіжних дизайнерів тощо. Ознайомлення з такими матеріалами, безперечно, сприятиме відкриттю студентами нових горизонтів для професійної творчості, пізнанню новаторських рішень у дизайнерській діяльності у світовому масштабі.

Так, наприклад, пропоновані в навчальному виданні англomовні інформаційні матеріали теми "The art of light and colour in design", що вивчається, передовсім, у межах таких спеціальних дисциплін, як «Колористика інтер'єру», «Кольорознавство», «Композиція та кольорознавство», «Основи композиції та кольорознавства», «Колір в інтер'єрі» відповідно до освітньо-професійних і робочих програм навчальних дисциплін, презентують студентам актуальні відомості про вплив кольорів та їхніх відтінків на самопочуття людини, принципи кольорової гармонії і співвідношення кольорів, кольорові схеми інтер'єру за технікою фен-шуй, варіанти кольорових рішень для зміни розміру чи форми приміщення, особливості природного і штучного освітлення, засоби контролю світла, типи вікон та світлових приладів, інноваційні схеми освітлення приміщень різних типів тощо (Шайнер, 2025с).

Аналогічно, текстова інформація до тем “The language of materials and why they matter” та “A comprehensive overview of design materials”, що докладно й цілеспрямовано вивчаються в межах спеціальних дисциплін «Матеріалознавство в дизайні», «Матеріалознавство в проектуванні інтер'єрів», «Матеріалознавство та технології в дизайні», «Матеріалознавство» тощо, як свідчить аналіз їхнього програмно-методичного забезпечення, спрямована на ознайомлення студентів з актуальними тенденціями у виборі сучасних матеріалів для інтер'єрного дизайну, зокрема дерев'яних (соснових, кедрових, дубових, букових тощо), кам'яних (мармурових, сланцевих, гранітних тощо), металевих (мідних, алюмінієвих, сталевих тощо), скляних (флоат-скло, триплекс-скло, візерункове скло тощо), пластикових (акрилових, меламінових, вінілових тощо), текстильних (бавовняних, льняних, шовкових тощо) та шкіряних, залежно від конкретного типу будівлі та функціоналу приміщення. Неабияку увагу також приділено експлуатаційним характеристикам матеріалів, тактильним та візуальним властивостям оздоблювальних матеріалів, технікам оздоблення поверхонь, видам підлогових покриттів, інноваційним смарт-матеріалам і нанотехнологіям у контексті сталого дизайну (Шайнер, 2025с).

Інформаційне наповнення теми “Legacy of design – further styles, historical dimensions and icons”, ключові питання якої згідно з робочими програмами вивчаються одночасно в межах кількох дисциплін фахової підготовки майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, а саме: «Історія мистецтва архітектури і дизайну», «Історія мистецтва та дизайну», «Історія дизайну середовища», «Історія дизайну», «Історія та стилі інтер'єру», «Стилістика дизайну», «Сучасне мистецтво і дизайн: компаративні аспекти» тощо, забезпечує розширення уявлень студентів про типові стильові рішення в дизайні середовища в історичному та етнічному контекстах. Зокрема, відповідні текстові матеріали презентують особливості зародження стилів інтер'єрного дизайну в різних стародавніх цивілізаціях (зокрема у Стародавньому Єгипті, Месопотамії, Античній Греції тощо), тенденції їхньої еволюції в добу Ренесансу, Просвітництва та Модернізму, а також відмітні ознаки розмаїття сучасних

інтер'єрно-стильових варіацій у світовому масштабі, що охоплюють європейські, азійські та американські традиції, як-от: французький кантрі-стиль, середземноморський стиль, американський стиль голлівудського гламуру, азійський декор, японський джапанді-стиль тощо в їх безпосередньому зіставленні. Окрему увагу приділено знаковим постатям світового дизайну, чия творча спадщина визначила розвиток галузі (Шайнер, 2025с).

Наведені приклади є переконливим свідченням реальної можливості забезпечення тісної змістової інтеграції курсу іноземної мови з предметами фахової підготовки майбутніх дизайнерів середовища за умови ретельного аналізу й відбору їхньої базової тематики. Побудова його змісту навколо засадничих тем дисциплін фахового спрямування гарантує забезпечення тісних міжпредметних зв'язків й таким чином сприяє більш цілісному освітньому процесу, як основу формування у студентів інтегрованої системи знань. Так, представлення актуальної англомовної інформації в межах визначеної фахово орієнтованої тематики курсу з англійської мови як іноземної дасть студентам змогу міцніше закріпити та збагатити свої знання зі спеціальних дисциплін, зокрема досягнути сучасні світові стандарти, вимоги і підходи до проектування дизайну середовища та опанувати широкий спектр практичних ідей, рішень у сфері майбутньої професійної діяльності.

Водночас предметно-мовне інтегроване навчання, як зазначалося вище, покликане забезпечити не лише освоєння змісту спеціальних дисциплін засобами іноземної мови, а й, власне, її лінгвістичних основ задля повноцінного використання, як інструменту фахової комунікації. З огляду на це, добір навчального матеріалу курсу іноземної, а саме англійської мови для майбутніх бакалаврів з дизайну середовища здійснювався з урахуванням не лише актуальності й фахової спрямованості його змісту, а й специфіки мовних засобів його вираження, зокрема характерних для англомовного професійного дизайн-дискурсу лексико-термінологічних одиниць, мовленнєвих шаблонів, граматичних структур тощо, для їх належної підготовки до коректного

сприймання й розуміння чи продукування повідомлень фахової тематики та реалізації різних професійно-комунікативних завдань англійською мовою.

Так, інформаційне наповнення теми “The essence of the design profession and its types” у нашому навчальному посібнику презентує студентам не лише професійно значущі текстові та відеоматеріали щодо основ дизайну середовища та сутності дизайнерської діяльності (“Understanding different design types”, “12 intriguing facts on interior design everyone should know”, “IDEO’s design culture”, “The role of English in the world of art and design”), а й укладений на їх основі перелік базових термінологічних одиниць, наприклад на позначення різновидів дизайну, як-от: interior design, industrial design, engineering design, environmental design, fashion design, landscape design тощо, у супроводі їхніх україномовних еквівалентів, штампованих, шаблонних виразів (серед них: to comply with regulations, to face legal trouble, to have an eye for detail, to have a head for figures, to have a grasp of design terminology, to keep abreast of the latest trends тощо) у безпосередніх контекстах їх вживання, а також стислі граматичні відомості щодо теперішніх часових форм дієслова та вживання прийменників у професійному контексті (Шайнер, 2025с).

Своєю чергою, інформаційне наповнення теми “Shaping interior identities through space and place”, що безпосередньо корелює зі змістом дисциплін, присвячених основам композиції, проектуванню інтер'єру та реконструкції будівель, тощо, спрямоване на формування у студентів уявлення про базові елементи та принципи організації внутрішнього простору. Зокрема, текстові матеріали розкривають концепцію простору як фундаментального елемента дизайну (позитивний і негативний простір), принципи функціонального зонування приміщень, структурні й декоративні прийоми візуального розширення простору. Також репрезентуються базові елементи дизайну: форма (органічна та геометрична), площа, масштаб, лінія, текстура тощо. Окремий тематичний блок присвячено адаптивному повторному використанню історичних будівель, що охоплює методи збереження, реставрації, реновації та реконструкції, питання охорони об'єктів світової спадщини ЮНЕСКО, а також

аналіз деяких знакових реставраційних проєктів, тощо. Практичний аспект представлено через опанування умовних позначень на планах приміщень та набуття навичок читання й інтерпретації архітектурних креслень іноземною мовою (Шайнер, 2025с).

Такий систематизований виклад власне мовного матеріалу на базі англomовних текстів фахового спрямування міститься у кожній із тем нашого авторського навчального посібника, що дає змогу фокусувати увагу студентів – майбутніх дизайнерів середовища одночасно і на змісті фахових текстів, і на мовних засобах його вираження, а відтак сприяє взаємопов'язаному формуванню їхніх фахових та іншомовних компетентностей. Збалансоване на таких засадах представлення фахової та мовної інформації забезпечує їх комплексне, значною мірою, синхронне ознайомлення з новими даними у сфері професійної діяльності та типовими для сучасного дизайн-дискурсу одиницями, структурами англійської мови в їх комунікативно-прикладному аспекті.

З метою належного засвоєння фахової та лінгвістичної інформації в межах кожної із тем пропонується комплекс спеціально розроблених завдань для формування практичних умінь оперування нею у процесі професійної і комунікативної діяльності. Їхня типологія у межах кожної теми є доволі різноманітною з огляду на різнотипність навчального матеріалу та включає такі види вправ для його послідовного опрацювання:

- мовні, спрямовані на опанування нових лексичних одиниць, граматичних структур, набуття знань про їх форму і значення та розвиток елементарних умінь їх репродукції (завдання на виявлення відповідності одиниць та їх україномовних еквівалентів, групування за змістовими/формальними ознаками, встановлення послідовності елементів фрази/речення, заповнення пропусків тощо);

- умовно-комунікативні, зорієнтовані на вдосконалення вмінь практичного використання мовних одиниць і мовленнєвих зразків на рівні зв'язного висловлювання в рецептивних і продуктивних видах діяльності, переважно із застосуванням опор (завдання на імітацію, підстановку,

трансформацію, розширення, завершення зразків мовлення, переклад в усній і письмовій формі тощо);

– комунікативні, направлені на розвиток умінь вільного, творчого використання мовного і мовленнєвого матеріалу в різних ситуаціях, видах, формах спілкування (завдання на підготовку доповідей, укладання ситуативних діалогів, написання ділових листів, участь у дискусіях і дебатах, розробку і вербальну презентацію дизайн-проектів тощо). Зразки цих видів вправ на прикладі теми “Exploring and mastering the main interior design styles” пропонуємо в Додатку Г.

Під час укладання системи практичних завдань до кожної з тем нашого навчального посібника ми намагалися врахувати типові ситуації професійного спілкування фахівців з дизайну середовища в сучасних умовах. У результаті, підготовлені вправи спрямовані не просто на засвоєння термінології чи граматичних структур як самоціль, а й на опанування нормами коректного послуговування ними в конкретних професійно-комунікативних контекстах. Так, у межах теми “Hands-on guide to the design brief” пропонуємо завдання на ознайомлення із загальними правилами і мовними нормами підготовки контрактів, кошторисів, технічних документів на матеріалі різних автентичних англомовних зразків, а також на укладання професійного дизайнерського портфоліо; тема “Design fundamentals – principles, components and communication essentials” охоплює вправи на підготовку професійної презентації дизайн-проекту, електронне ділове листування з іноземними колегами, професійне консультування іноземних клієнтів у телефонному форматі, а також проведення аудиту доступності громадських будівель із формулюванням рекомендацій щодо інклюзивного дизайну; у розділі “Emerging technologies in design and their practical application” передбачено вказівки із написання супровідного листа та підготовки до співбесіди для працевлаштування в закордонній дизайнерській фірмі (Шайнер, 2025с). Завдяки цьому досягаємо міжпредметної інтеграції з такими навчальними дисциплінами, як «Документальний супровід проекту та авторський нагляд» чи «Основи ділової комунікації», покликаними закласти

основи професійної компетентності майбутніх дизайнерів у веденні документації та комунікації з роботодавцями, замовниками дизайнерських послуг, суміжними спеціалістами та підрядниками.

Отже, оновлення змісту навчання іноземної мови майбутніх дизайнерів середовища на засадах міждисциплінарної інтеграції як одна з важливих педагогічних умов успішного формування їхньої іншомовної професійної компетентності передбачає забезпечення тісних міжпредметних зв'язків у системі їхньої підготовки. На її реалізацію у межах нашого дослідження спрямована ситуативно-комунікативна тематика, укладена на основі аналізу змісту дисциплін фахового спрямування та з урахуванням сучасних реалій професійної комунікації фахівців з дизайну середовища, текстотека відповідних їй актуальних іншомовних, зокрема англомовних, інформаційних матеріалів, дібраних з фахових наукових, публіцистичних, довідкових тощо джерел, та розроблений на їх основі комплекс практичних завдань лінгвістичного, комунікативного, професійного характеру. Усі підготовлені матеріали синтезовані в межах авторського навчального посібника “English for Designers” для зручності їх використання у процесі навчальної роботи зі студентами – майбутніми бакалаврами з дизайну середовища.

4.3. Моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції

Успішне формування іншомовної професійної компетентності студентів – майбутніх дизайнерів середовища неможливе поза відповідним ситуативним контекстом, адже лише через участь в різноманітних професійно-комунікативних ситуаціях вони поступово набувають досвіду використання мовних і мовленнєвих структур, освоюють норми професійно-комунікативної поведінки, апробовують ефективні стратегії досягнення різних професійно-комунікативних цілей та водночас шляхи розв'язання професійних завдань, збагачення фахових знань за допомогою іноземної мови. Тож повноцінна іншомовна професійна підготовка майбутніх бакалаврів з дизайну середовища

неодмінно передбачає цілеспрямоване проєктування і використання варіативних професійно орієнтованих навчальних ситуацій, що відтворюють основні аспекти професійної дизайнерської діяльності, типові моделі фахової комунікації спеціалістів сфери дизайну середовища.

Питання навчальних ситуацій, як дієвих інструментів розвитку різноманітних знань, умінь, навичок на різних ланках системи освіти, а особливо професійній та вищій, є об'єктом вітчизняних і зарубіжних досліджень протягом десятиліть. Якщо ранні праці цієї проблематики (Калюжна, & Чернишева, 2000; Подольська, & Борович, 1996; Явір, & Яловий, 1993; Clancey, 1987; Säljö, & Wyndhamn, 1990; Tripp, & Bichelmeyer, 1990) спрямовані на дослідження забезпечення інтеграції типових ситуацій професійної діяльності в процес підготовки фахівців тієї чи іншої галузі, то дослідження останніх десятиліть (Гузій, 2019; Кузько, 2019; Осадченко, 2012; González-Davies, & Raído, 2018; O'Brien, & Battista, 2020; Sentance, & Humphreys, 2018; Shinkaruk, Carr, Lockyer, & Hecker, 2023) більшою мірою відображають намагання його системної перебудови на ситуаційній основі. У результаті, сьогодні ведеться мова не стільки про застосування професійно орієнтованих ситуацій у розвитку компетентності майбутнього спеціаліста, скільки про її послідовне формування в умовах планомірного системного ситуаційного навчання.

Науковці розглядають ситуаційне навчання як інтерактивну дидактичну методику або технологію та вказують на її особливо важливе значення у контексті професійної підготовки фахівців різних галузей, з огляду на необхідність опанування ними вміннями реалізації різноманітних завдань у конкретних умовах професійної діяльності (Кушнір, & Рожкова, 2012; Evans, 2019; Melacarne, Barbieri, Bonometti, & Szpunar, 2017). Ґрунтуючись на діяльнісному підході, вона забезпечує набуття студентами різних спеціальностей безпосереднього практичного досвіду виконання майбутніх професійних обов'язків у наближених до реальних умовах, вироблення навичок конструктивної професійної діяльності, культивування в них відповідального ставлення до її здійснення.

Важливу роль ситуаційного навчання у підготовці студентів – здобувачів різних професій дослідники пояснюють насамперед ситуаційною природою будь-якої професійної діяльності людини (Czajka, & McConnell, 2016; Machles, 2003; Sellberg, 2018). За їхніми міркуваннями, професійна праця в тій чи іншій галузі може бути представлена як відкрита, ієрархічно організована, динамічна система ситуацій, що детермінують активність фахівця, задають просторові, часові межі її реалізації. У такому контексті саме ця технологія, передбачаючи виконання характерних для певної професії ситуаційних завдань, дає змогу ознайомити студентів тієї чи іншої спеціальності з розмаїттям реальних ситуацій їхньої подальшої професійної діяльності та найбільш дієвими стратегіями і тактиками професійної поведінки відповідно до заданих ними умов, а відтак асоціюється вченими, насамперед, з можливістю наближення навчання до професійної практики.

Так, за Гузій (2019), технологія ситуаційного навчання є актуальною в організації будь-якого виду професійної освіти, адже «дозволяє долати існуючий дисбаланс між теоретичною та практичною складовими підготовки фахівців, забезпечувати більш ефективну предметну та соціальну адаптацію студентів» (с. 67). Її суть дослідниця вбачає у засвоєнні студентами навчальної інформації через власні практичні дії, наближені «до предметного і соціального контекстів професійної праці, як системи внутрішніх і зовнішніх умов діяльності та поведінки, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи їй професійного значення й індивідуального смислу» (Гузій, 2019, с. 67). Завдяки цьому, наголошує авторка, відбувається перехід діяльності студента як майбутнього фахівця від учіння до професійної праці на основі перетворення «знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності», а також трансформації його мотивації – з навчальної у професійну (Гузій, 2019, с. 67).

Також дослідники трактують ситуаційне навчання як інтерактивну освітню технологію, що передбачає створення умовних моделей професійної діяльності у процесі професійної підготовки студентів і завдяки цьому

забезпечує максимальне наближення навчально-тренувального процесу до реальної професійної практики (Altomonte, Logan, Feisst, Rutherford, & Wilson, 2016). Відповідно, саме безпосередні вимоги професійної діяльності постають системотвірним чинником професійної освіти на основі цієї технології, задаючи відповідні параметри конструювання змісту та організації освітнього процесу не лише в межах окремих предметів, а й усієї підготовки майбутніх фахівців. Відтак, ця технологія забезпечує можливість «інтегрування» освітнього процесу в реальний ситуативний контекст професійної діяльності, а, відповідно, і розвитку у студентів, так званої, «ситуативної обізнаності» (situation awareness), як передумови ухвалення в майбутньому оптимальних професійних рішень, залежно від конкретних умов і обставин.

Специфіку ситуаційного навчання, порівняно з розмаїттям інших дидактичних технологій, Чіоу (Chiou, 2020) вбачає у проєктуванні змісту підготовки студентів не за логікою наук, що складають теоретичну базу їхньої майбутньої професійної діяльності, а за логікою, власне, майбутньої професії, що посилює його практичну спрямованість. Завдяки цьому, у ньому відображаються специфічні просторово-часові координати розгортання професійної діяльності, її інструментальна база, типові сценарії поведінки фахівця тощо, що забезпечує цілісність та об'єктивність уявлень студентів про освоювану професію. Змістовою одиницею у межах технології навчання, зауважує дослідник, постає не тема чи розділ, як певна «порція навчальної інформації», а спеціально змодельована ситуація професійної діяльності, що відтворює реальну з необхідною для досягнення навчальної мети повнотою її деталей, нюансів, суперечностей.

Навчальна ситуація, як одиниця організації ситуаційного навчання, варто зазначити, тлумачиться в педагогічній літературі доволі неоднозначно, як правило, в широкому і більш вузькому сенсі. У першому випадку суть навчальної ситуації зводиться здебільшого до сукупності умов, станів, що виникають в ході навчання (Березюк, 2003), комплексу суб'єктивних та об'єктивних факторів, що визначають характер взаємодії основних суб'єктів навчальної діяльності

(Sentance, & Humphreys, 2018), одиниці навчального процесу, що інтегрує в собі зовнішні та внутрішні чинники його протікання (Ковальчук, 2002). У другому випадку вона трактується як сукупність зовнішніх умов, що детермінують пізнавальну активність здобувача освіти (Костюк, 2015), система керованих педагогом послідовних навчально-тренувальних дій суб'єктів пізнання, здійснюваних за спеціально організованих обставин (Лапузіна, 2006), єдність педагогічних факторів, що складають «об'єкт, стимул і умови учіння», як системи дій з навчальним матеріалом (González-Davies, & Raído, 2018).

На підставі викладеного у більш загальному розумінні навчальна ситуація репрезентує собою сукупність певних обставин, випадків, що постають у процесі взаємодії педагога та здобувачів освіти і можуть бути заздалегідь підготовленими та спонтанними, керованими і некерованими, конфліктними та безконфліктними тощо. Натомість, у більш конкретному трактуванні, навчальна ситуація відображає комплекс спеціально змодельованих завдань та може мати дисциплінарний або міждисциплінарний, репродуктивний чи продуктивний, проблемний чи неproblemний характер. У межах нашого дослідження, беручи за основу загальне лексикографічне визначення ситуації як «системи зовнішніх відносно суб'єкта умов, що детермінують та опосередковують його активність» (Бусел, 2005, с. 1321), спиратимемось на розуміння навчальної ситуації як сукупності цілеспрямовано створених умов для оволодіння здобувачами освіти комплексом знань, умінь і навичок, що об'єктивуються, насамперед, у системі різнотипних ситуативних завдань, як своєрідних імпульсів до розгортання їхніх пізнавальних і тренувальних дій.

Такий підхід до тлумачення навчальної ситуації, варто зазначити, є найбільш поширеним у наукових працях з проблем професійної педагогіки та педагогіки вищої школи, з огляду на очевидну неможливість повноцінної підготовки студентів різних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності без опори на типові ситуації її здійснення (Кузько, 2019; Сідун, 2013; Barton, McKellar, & Maharg, 2000; Cope, Cuthbertson, & Stoddart, 2000; Melacarne, Barbieri, Bonometti, & Szpunar, 2017). Змодельована на основі реальної

професійної навчальна ситуація, зауважують автори, сприяє зануренню студентів у той чи інший вид чи напрям майбутньої професійної діяльності, стимулює їхні послідовні пізнавальні, тренувально-виробничі дії як основу набуття фахових знань, практичних умінь та професійно значущих особистісних якостей. З урахуванням цього положення вони спрямували чималі зусилля на проєктування системи професійно орієнтованих навчальних ситуацій для студентів різних спеціальностей та експериментально довели ефективність їхньої підготовки на таких засадах (Кузько, 2019; Сідун, 2013; Barton, McKellar, & Maharg, 2000; Cope, Cuthbertson, & Stoddart, 2000; Melacarne, Barbieri, Bonometti, & Szpunar 2017).

Так, на сьогодні розроблені й перевірені на ефективність комплекси професійно орієнтованих навчальних ситуацій для розвитку професійних компетентностей студентів різних спеціальностей, зокрема технічних та інформаційно-технологічних (Вяхк, 2013; Можаровська, 2016), медичних (Солодовник, 2017; McMains, et al., 2023), педагогічних (Осадченко, 2012; Сідун, 2013; Owusu-Agyeman, 2024), економічних (Marsden, et al., 2010; Voiko, et al., 2021) тощо. Дослідники використовують дидактичне моделювання професійної діяльності задля посилення зв'язку теорії з практикою у процесі підготовки майбутніх фахівців для різних галузей, розвитку їхнього професійного мислення, забезпечення досвіду вироблення виробничих рішень, формування установок конструктивної професійної поведінки, виховання ціннісного ставлення до обраної професії тощо.

У результаті проведених досліджень науковці пов'язують переваги професійної підготовки студентів різних спеціальностей на ситуаційній основі зі широкими можливостями наближення навчання до реалій професійної практики, забезпечення їхнього самоусвідомлення, як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, набуття практичного досвіду виконання професійних завдань, виховання професійно значущих особистісних якостей, тісної інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, а також підвищення зацікавленості й активності здобувачів у навчальній діяльності (Вяхк, 2013; Можаровська, 2016;

Осадченко, 2012; Сідун, 2013; Солодовник, 2017; Boiko, et al., 2021; Marsden, et al., 2010; McMains, et al., 2023). З огляду на це, вони визнають моделювання професійно орієнтованих дидактичних ситуацій одним із найбільш ефективних прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців для різних галузей, адже в процесі їх опрацювання вони вправляються у генеруванні ідей та розв'язанні проблем реального ділового життя, опановують норми конструктивної професійної поведінки, навчаються брати відповідальність за власні дії.

Водночас запорукою успішного моделювання професійно орієнтованих навчальних ситуацій та їх використання у професійній підготовці здобувачів різних спеціальностей педагоги-дослідники вважають дотримання низки вимог (Березюк, 2003; Костюк, 2015; Chiou, 2020; González-Davies, & Raído, 2018). Передовсім, вони звертають увагу на важливість врахування самої специфіки освоюваної професії та реалій її здійснення відповідно до умов сьогодення. Зокрема, Кузько (2019) вказує на необхідність відтворення у межах професійно орієнтованих навчальних ситуацій об'єктивних фактів і явищ відповідної сфери діяльності, фрагментів реальних виробничих процесів, відносин із залученими до нього осіб. Побудовані на такій основі ситуативні завдання задають студентам контури їхньої майбутньої професійної праці, забезпечують можливість набуття практичного досвіду її здійснення в наближених до реальних умовах, а відтак сприяють природному входженню в професію.

У цьому контексті нам особливо імпонує думка Гуревича (2014) щодо особливої значущості відтворення у системі навчальних ситуацій як предметно-технологічного, так і соціального аспекту засвоюваної студентами професійної діяльності. Дотримання цієї вимоги у процесі моделювання комплексу професійно орієнтованих ситуативних завдань дає змогу подолати суперечність між індивідуальним характером діяльності сучасного фахівця та колективною сутністю практично усіх професій, що передбачає взаємодію й спілкування спеціалістів. Відтак, моделювання особливостей професійної праці спеціалістів тієї чи іншої сфери і з предметно-технологічної, і з соціальної перспектив у межах навчальних ситуацій, тобто інтегрування завдань створення певного

професійного продукту чи надання якоїсь професійної послуги у типовому соціальному контексті, забезпечує більш повноцінне опанування студентами основами обраних професій, успіх у переважній більшості з яких значною мірою визначається діалектичною єдністю індивідуального та колективного.

Поряд з опорою на безпосередні реалії професійної діяльності фахівця певної галузі, а саме: в предметно-технологічному та соціально-комунікативному вимірі, у процесі моделювання професійно орієнтованих ситуацій для підготовки студентів відповідної спеціальності, вчені акцентують потребу комбінування їхніх різних типів, з огляду на необхідність реалізації широкого спектру навчальних цілей і завдань (Березюк, 2003; Сідун, 2013; González-Davies, & Raído, 2018). Зокрема, вони цілком доречно, на нашу думку, вказують на важливість поєднання таких видів професійно орієнтованих навчальних ситуацій за їхнім функціонально-цільовим призначенням:

- аналітичні, спрямовані на формування вмінь критично осмислювати й об'єктивно оцінювати проблеми та задачі професійної діяльності;
- продуктивні (проективні), підпорядковані виробленню вмінь розв'язання професійної задачі чи проблеми, розробки певного професійного продукту;
- рольові, спрямовані на імітування професійних дій та фахової комунікативної поведінки в різних соціально-професійних контекстах.

Своєю чергою, Кузько (2019) наголошує на важливості комбінування навчальних ситуацій, що передбачають різний ступінь самостійності, творчості у процесі розв'язання проблем. У цьому контексті, з опорою на результати попередніх досліджень, авторка розрізняє такі їх типи: 1) імітації; 2) симуляції; 3) ділові ігри. Під імітаціями вона розуміє навчальні ситуаційні завдання на наслідування професійної діяльності та поведінки фахівця певної галузі, симуляціями – дидактичні ситуаційні завдання на копіювання зразків професійної діяльності чи поведінки спеціаліста у спрощеному вигляді, а діловою грою – навчальне ситуативне завдання на творче відтворення типових зразків професійної діяльності з можливістю внесення коректив відповідно до

зміни умов її виконання. Тож, якщо імітаційні та симуляційні ситуаційні завдання спрямовані на засвоєння студентами алгоритму повної чи часткової, спрощеної реалізації певної професійної дії через наслідування зразка, то ділові ігри покликані розкривати можливі варіації здійснення цієї дії, розвивати у них творче ставлення до відповідного процесу. У зв'язку з цим, у дослідженні наголошується на важливості їх поєднання у ході систематичного ситуаційного навчання та використання з урахуванням динаміки рівня знань і вмінь студентів.

Під час проєктування системи професійно орієнтованих дидактичних ситуацій Вовк (2011) акцентує увагу на потребі комбінування їхніх різних типів і за ступенем складності. Зокрема, складність навчальної ситуації дослідниця пропонує визначати за рівнем відповідності наявних знань, умінь суб'єкта учіння, передбаченими нею задачами, що потребують розв'язання. Надто високий ступінь складності навчальної ситуації зумовлює непосильність виконання поставлених нею завдань, низький – не викликатиме необхідних для розвитку знань і вмінь, когнітивних, організаційних зусиль. У пошуках вирішення цієї проблеми вона рекомендує орієнтуватися на поточний стан підготовленості студентів та проєктувати навчальні ситуації різного ступеня складності, а саме: ситуації-вправи, спрямовані на відпрацювання здобувачами певної професії окремих простих операцій, та ситуації-проблеми, направлені на набуття здатності проєктувати та реалізовувати цілісну систему професійних дій, та послідовно використовувати їх у порядку зростання складності (Вовк, 2011).

Окрім окреслених у науково-педагогічній літературі вимог щодо різноманітності, посильності розв'язання професійно орієнтованих навчальних ситуацій у процесі їх моделювання цілком доречною вважаємо і вимогу забезпечення їх творчого спрямування з метою активізації пізнавальних інтересів і процесів у студентів – здобувачів тієї чи іншої професії. Ситуації такого типу, зауважують учені (Осадченко, 2012; Солодовник, 2017; Sentance, & Humphreys, 2018), дають змогу вийти за межі засвоєних раніше алгоритмів реалізації певних дій та спонукають до активного пошуку нестандартних способів їх виконання. Вони передбачають різні типи завдань, а саме: завдання

на виявлення протиріч, завдання на прогнозування, завдання на застосування винахідливості, завдання на пошук варіантів рішень, завдання на перенесення в нові умови діяльності тощо. Навчальні ситуації, що мають у своїй основі такі типи завдань, забезпечують розвиток креативного професійного мислення студентів, здатності ухвалювати нестандартні професійні рішення та готовності виходити за межі шаблонних професійних дій, заради досягнення якісно нових результатів професійної діяльності.

Для забезпечення творчої спрямованості професійно орієнтованих навчальних ситуацій для підготовки студентів різних спеціальностей дослідники (Вяхк, 2013; Гузій, 2019; Anderson, Reder, & Simon, 1996; Czajka, & McConnell, 2016; Sellberg, 2018) цілком доречно рекомендують опиратися на інноваційні дидактичні технології, а саме, проблемно-пошукові, проєктні, ігрові тощо, які дають змогу трансформувати освітній процес в цікаву, захоплюючу пізнавальну діяльність. Через участь в навчальній ситуації, основу якої складає проблемне, проєктне чи ігрове завдання, студент «приміряє на себе майбутню роль фахівця», який виконує певну професійну задачу, наприклад, виконання замовлення важливого клієнта та, при цьому, прагне проявити себе як професіонал своєї справи, що спонукатиме його до творчого пошуку нестандартних рішень у процесі її виконання (Вяхк, 2013, с. 93-94).

Тож у дидактичному моделюванні професійно орієнтованих ситуацій з дотриманням таких вимог вбачаємо шлях до підвищення ефективності іншомовної професійної підготовки студентів – майбутніх дизайнерів середовища. З метою їх максимальної реалізації вважаємо доцільною поетапну реалізацію таких робіт:

- 1) окреслення кола типових професійних обов'язків дизайнера середовища в сучасних умовах відповідно до типових посадових інструкцій, стандартів;
- 2) укладання на основі визначених професійних функцій фахівця з дизайну середовища різнотипних ситуативних завдань з опорою на сучасні дидактичні технології;

3) послідовна систематизація розроблених професійно орієнтованих ситуативних навчальних завдань у порядку зростання ступеня складності їх виконання у дидактичних матеріалах. Розглянемо докладніше хід і результати реалізації цих етапів процесу моделювання навчальних ситуацій професійного характеру для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища.

Вважаючи основою ефективного моделювання професійно орієнтованих ситуацій для інтегрованого предметно-мовного навчання майбутніх дизайнерів середовища опору на реальні типові професійні завдання фахівців цієї галузі в умовах сьогодення, на підставі вивчення стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн) та посадових інструкцій спеціалістів у сфері дизайну середовища визначено спектр їхніх типових функціональних обов'язків, серед них:

- 1) розробка концепції дизайну об'єкту;
- 2) виконання формоутворення, макетування і моделювання об'єктів дизайну;
- 3) здійснення композиційної побудови об'єктів дизайну;
- 4) забезпечення колористичного вирішення майбутнього дизайн-об'єкту;
- 5) розробка та представлення візуальних презентацій майбутнього дизайн-об'єкту;
- 6) добір матеріалів з урахуванням їхніх функціональних, естетичних властивостей;
- 7) моніторинг перебігу робіт із реалізації проєкту дизайн-об'єкту тощо.

Запорукою ефективної реалізації більшості з цих професійних функцій спеціаліста з дизайну середовища є ефективна фахова комунікація з доволі широким колом осіб. Зокрема, їх виконання передбачає конструктивну взаємодію із замовниками різних вікових категорій, соціальних статусів, етнічно-культурної належності, рівнем матеріального забезпечення тощо, для виявлення їхніх побажань при проєктуванні дизайну середовища, узгодження

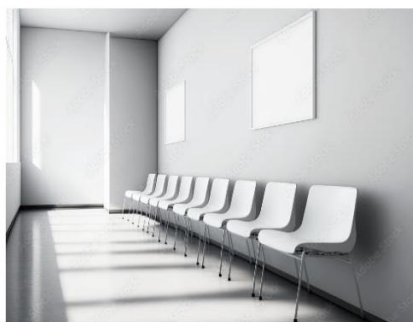
основних моментів, обговорення деталей. Водночас оптимальна практична реалізація розробленого і погодженого з клієнтом проєкту вимагає ефективної комунікації дизайнера з підрядниками для правильного планування робіт та контролю за якістю їх виконання, з постачальниками під час вибору та для вчасної доставки необхідних матеріалів.

Наведені типові професійні обов'язки спеціаліста з дизайну середовища та комунікативні завдання у процесі їх виконання слугували вихідною позицією моделювання навчальних ситуацій для вдосконалення іншомовної професійної компетентності студентів – здобувачів цієї професії. У цьому контексті, насамперед, наведемо зразки змодельованих навчальних професійно-ситуаційних вправ з інтегрованими комунікативними елементами, що передбачають розв'язання різноманітних завдань у сфері концептуалізації, композиції, стилізації, формо- і кольоротворення, матеріалозабезпечення різнотипних дизайн-об'єктів з неодмінною візуальною презентацією відповідних дизайнерських рішень у відповідному вербальному супроводі засобами іноземної мови.

Важливе місце серед них займає, передовсім, група завдань на аналіз та обговорення сучасних дизайнерських рішень в облаштуванні простору чи пошук шляхів удосконалення існуючих ландшафтних середовищ, архітектурних будівель з урахуванням їхніх специфічних рис, призначення, поточного стану, розробку відповідних проєктів та презентацій з подальшим усним поясненням їхніх деталей за допомогою іноземної, зокрема англійської, мови, наприклад:

1. Analyse 2 pictures, identify 3 elements that create negative atmosphere in each space, choose 2 emotions from the table that you want the redesigned space to embody. Suggest redesign solutions in these areas to achieve your chosen emotions (colour, layout, furnishing, lighting). Present your ideas orally (4 min.) using comparison and modal structures.

- A hospital waiting room that looks sterile and induces anxiety.
- A bustling office that lacks quiet areas.



2. Choose a repurposed building (Tate Modern – London, Elbphilharmonie – Hamburg, CaixaForum – Madrid, The Silo Hotel – Cape Town, Ornate Church – Pittsburgh), analyse its original function and use, 1–2 changes made. Explain the new design concept and how it creates a synergy between the building's past and present purpose. Present your findings orally using 2–3 images to show the changes.

3. Pick an old building that you find interesting. What kind of wear and tear (erosion, moss, structural damage, weathering, decay, material deterioration) does this building face? Investigate materials and suggest how the problem can be remediated (conservation approach, material treatment). Make a short oral presentation.

4. Choose a small neglected park, courtyard or pocket garden in your area that you would like to refresh. Explain what improvements can be made (pathways, seating, plant selection, community needs) and how they will improve functionality, aesthetics and user well-being. Share your plan with the group (2 minutes), highlighting how small changes can make a big difference to local outdoor spaces.

5. Select a building with an outdoor area. Observe its orientation (sun path), access points and surroundings (buildings, streets, natural features). Make a simple sketch for improving this outdoor space, showing where to add plants, trees, seating, or pathways to optimise sun and shade. Choose materials (paving stones, grass, flower beds) that suit the building's style and the local environment. Present your proposal to the class (3 minutes).

Значною різноманітністю вирізняється комплекс змодельованих нами ситуаційних завдань на розробку проєктів середовища різного функціонального призначення – житлових, робочих, торговельних, відпочинково-розважальних, освітніх тощо – з урахуванням специфічних побажань різних категорій клієнтів-замовників дизайнерських послуг і різних фінансових можливостей та їх представлення в усній або письмовій формі з детальними поясненнями відповідних рішень за допомогою англійської мови, наприклад:

1. Design a functional home office for a 40 m² apartment for a client who works as a freelance web designer. The client conducts video meetings 3 times weekly and requires efficient storage for technical equipment and

materials. Make a sketch or a floor plan. Explain your design in 180 words, using 8 technical terms and covering the following aspects. Make a sketch or a floor plan.

✓ *Separation of Workspace*: How will you separate the office from the living area? (dividers, furniture placement, wall-mounted desks, curtains, etc.).

✓ *Lighting*: What natural and artificial light sources will you include? Where will you position the desk to maximise natural light?

✓ *Control of the Noise*: How will you reduce distractions? (acoustic panels, rugs, quiet zone placement, etc.).

✓ *Consider Ergonomics*: What furniture choices will promote comfort and productivity?

✓ *Add Colour*: What colours will enhance focus and relaxation?

✓ *Go Green*: How will you incorporate natural elements?

✓ *Storage*: How will you maximise storage?

2. You have to present a living room concept to young clients who work from home and entertain friends weekly. They need an area for watching TV and conversation space in their small living room. Prepare a hand-drawn floor plan of a living room with a furniture layout to scale (1:25) based on the real-life measurements (1:1). Include the positions of doors and windows. Write a short oral explanation using the phrases below. The scale is 1:25 (divide all real measurements by 25 to get the drawing dimensions).

Width : 3048 mm; Length : 2926 mm; Ceiling height: 2400 mm; Entrance door: located on the north wall, 900 mm wide; Sofa: 2,000 mm wide; Window: centred on the south wall, 1200 mm wide; TV stand: 1,200 mm wide; Coffee table: 1,000 mm x 600 mm; Armchair: 800 mm wide;

Use some phrases: This is a floor plan of ... drawn to a scale of ... I have positioned the sofa ... to... . The armchair is placed ... to The coffee table is located ... for... . I have chosen a ... design to This layout promotes The ... serves as a focal point in the room, drawing attention to

3. Pair work. A European budget homeware retailer has hired your design firm to renovate their 300m² store. Their brief states that the store space should feel organised and intentional, not cheap or chaotic. Design parameters include 1000 product lines to display, only 3–4 employees per shift, poor customer flow in current space.

✓ Discuss the main challenges of budget retail design.

✓ Sketch a simple floor plan showing main customer pathway, rough areas for products, checkout position, main display areas.

✓ Prepare a 3-minute presentation.

Show your sketch and explain it, choose 2 design elements to make the store look organised but remain budget-friendly. Select 1 type of display area from the Word Bank, explain what kind of products could go there. Describe how your layout creates a logical shopping movement from entrance to checkout.

4. Pair work. Brainstorm a concept for a 60m² pop-up shop that will operate for 4 weeks, a unique theme, target audience, design and marketing strategies to ensure exclusivity. Think about how to create buzz. Sketch a layout, explain your colour scheme, and describe product placement, interactive displays and scent choices.

5. Design a therapeutic spa. Your client is a luxury wellness center for busy professionals with stress problems. Their customers want to get away from city life and take a break from technology. Write a 100-word description for each section: reception, treatment room and relaxation zone. Outline the objectives of the spa design, explain your design choices, highlight the users' needs and wellbeing. Use at least 5 words from the Word Bank: ergonomic furniture, hypoallergenic, soundproofing, natural elements, ambient music and lighting, essential oils, aromatherapy, ergonomic massage table, soft textiles, aroma diffusers, privacy screens, water features, cascading waterfalls, hot springs, organic shapes, salt therapy chamber, thermal baths, infrared sauna, floating therapy pods, meditation areas, air purification systems, UV sterilisation technology.

✓ How will you make it welcoming and relaxing using colour, texture and materials? (Reception)

✓ How can you ensure privacy and comfort with suitable lighting and ambiance? (Treatment Room)

✓ Which features will enhance client relaxation, and what elements will foster a tranquil, rejuvenating atmosphere? (Relaxation Zone)

Окрім професійно орієнтованих навчальних ситуацій із вправами на розробку й представлення комплексних дизайн-проектів різних видів середовищ, нами змодельовано низку ситуаційних вправ на виконання окремих завдань у процесі їх створення, наприклад зонування того чи іншого дизайн-об'єкту, його стилізації, освітлення, колірної схеми, матеріалів тощо з неодмінною умовою вербалізації відповідних рішень в усній чи письмовій формі за допомогою англійської мови. Нижче наводимо зразки відповідних ситуаційних завдань.

1. Group work. Choose an image and identify which activities occur in the space, categorising them into zones (work, social, private, storage). Draw a simple zoning diagram for a room, show how you may arrange zones for comfort and functionality, and label each zone. Each group should briefly present their mind map and explain zoning decisions.



2. Group work. A client has asked your team to transform a 45m² studio apartment into a multifunctional space that accommodates their needs: a

dedicated workspace; a functional cooking area for an enthusiastic home chef; open space for yoga; storage for art collections. Sketch a simple floor plan showing your proposed zones, label each zone and present your zoning solution to the class (one team member explains the overall zoning strategy, another reports how specific client's needs have been addressed, a third explains how the design maximises the limited space).

3. Pair work. Your design firm has to redesign a busy restaurant in Lviv/London with a high volume of customers in a cold climate. Brainstorm 3-4 possible door options and decide which type of door would be the most suitable for the main entrance considering customer flow, thermal insulation, wind resistance, daylighting and noise reduction. Write 3-5 sentences stating why you have chosen a particular door and how it will benefit the restaurant.

4. A department store has hired you to redesign the main staircase with a modern, eye-catching style. The client loves Pierre Chareau's Maison de Verre and Eva Jiřičná's glass staircases. Suggest 2 materials (tempered glass, laminated glass panels, perforated metal, terrazzo), and design modifications for renovating a department store staircase.

5. Design a bar in a retro style with a moderate budget. The client wants playful pops of colour, neon signage and easy-to-clean surfaces. Select 5 materials that create a distinctive sensory experience for a retro bar. Present your concept orally (3 minutes), explaining sensory qualities and emotional associations of each material, how materials contribute to the retro atmosphere. The other students need to suggest an alternative material.

6. Design a 60.16 m² retail store that requires heavy foot traffic durability and a modern, minimal brand identity. The store's brand is 'Urban Minimalist' known for clean lines, neutral colours. Your presentation should include your material choices for the following elements based on their properties:

- ✓ *Flooring*: slip-resistant, durable, easy to maintain.
- ✓ *Wall panels*: translucent, heat-resistant, non-combustible.
- ✓ *Display shelves*: tough, scratch-resistant, lightweight.
- ✓ *Colour palette*: grey, white, black with one accent element.

7. Your architectural firm has been asked to recommend appropriate 1-2 window solutions to 3 clients with specific needs (heritage building requiring energy efficiency with traditional aesthetics; coastal house exposed to severe storms, hurricanes; passive solar house requiring seasonal light control). Fill in the consultation table. Share your completed table with the class using comparative structures and technical terminology.

Window Type	Type or Part of Building	Reason
...	...	You can open the top and bottom part for ventilation. This type is easy to clean,

		maintains traditional appearance suitable for heritage properties.

8. Your design firm needs to renovate an office space that has natural light issues. Employees complain about eye strain, glare, and inconsistent lighting throughout the day, affecting their productivity and wellbeing.

- ✓ Identify 2 functional areas with different lighting needs.
- ✓ Create a lighting plan that addresses natural and artificial light requirements.
- ✓ Complete the lighting plan table.
- ✓ Present your lighting plan to your groupmates (2 min.), explaining how each choice enhances user comfort or productivity.

Area	Current Light Issues	Lighting Solution	Benefits
...	...	...	...

9. Pair work. Your design firm has been hired to create colour schemes for 3 spaces for a new international hotel chain. Develop colour schemes for 3 spaces: a business center (needs to promote focus and productivity), a spa relaxation area (needs to promote tranquility and rejuvenation), a lobby and reception area (needs to create a memorable first impression). For each space select primary, secondary and accent colours using the 60-30-10 rule, justify how your choices will influence guests' psychological responses. Prepare a 4-minute presentation.

10. You need to pitch to a client who has not decided yet between these 5 interior design styles for their new house. Your task is to help them make a decision. Fill in the chart with the key aspects of each style, select 1 high-quality photo per style. Prepare a 5-minute presentation highlighting distinctive features and using comparative language.



У процесі моделювання професійно орієнтованих навчальних ситуацій ми намагалися враховувати як типові види діяльності сучасного дизайнера середовища та його фахової комунікації, так і різноманітні актуальні професійні

виклики, що постають на його професійному шляху в умовах сьогодення. Зокрема, йдеться про потреби адаптації загальних правил і стандартних рішень, скажімо, у формотворенні, колористиці, зонуванні, освітленні, виборі матеріалів тощо, до індивідуальних потреб кожного клієнта, його особистих уподобань, віку, стилю життя, стану здоров'я тощо. З огляду на це, ми пропонуємо і ситуаційні вправи для підготовки індивідуальних дизайн-проектів та їх представлення замовнику дизайнерських послуг, наприклад:

1. Design a concept for a relaxing and healing wellness centre choosing one Feng Shui element (Wood, Fire, Earth, Metal or Water) as inspiration. Refer to the image for element associations. Create a simple presentation board with a simple visual showing a 3-colour palette, 2 materials and textures, 2 key design features (furniture, fixtures, elements) reflecting the element and promoting serenity. Prepare a 2-minute presentation explaining your chosen element's benefits, colour palette, materials/textures, key features and how they work together visually to create the desired harmony in a wellness space, visitor impact. Use the appropriate design terminology to explain one simple way your design uses the Eastern Feng Shui element inspiration in the Western design approach or aesthetic.

				
WOOD	FIRE	EARTH	METAL	WATER
Associated with:	Associated with:	Associated with:	Associated with:	Associated with:
• growth • revitalisation • renewal • health • vitality	• passion • energy • excitement • anger • aggression • joy • dynamism	• stability • grounding • nourishment • growth • energy • strength	• clarity • precision • introspection • self-reflection • organisation • structure • productivity	• flow • flexibility • purity • cleansing

2. You are a design consultant specialising in smart home technology. Analyse the following target groups: a young gadget enthusiast working remotely, an elderly person with mobility limitations, and a family with kids. Recommend 3 smart home features that could improve these people's lives, explain orally in 2-3 sentences why each feature is helpful.

3. Choose a Persona card, identify the user's lifestyle, hobbies, design preferences. Select one interior style that best suits this persona's needs and another style that wouldn't work for this persona. Explain your reasoning in a written form (150 words).

Name: Alex Chen

Age: 28

Occupation: Software Engineer

Lifestyle: Fast-paced, urban, enjoys technology and gadgets, values efficiency and minimalism.

Hobbies: coding, gaming, attending tech conferences, collecting vintage video games.

Design Preferences: clean lines, open spaces, minimalist aesthetic, functional furniture, neutral colours with pops of bright accents.

Name: Sofia Rodriguez

Age: 45

Occupation: Freelance Writer and Yoga Instructor

Lifestyle: relaxed, enjoys nature and travel, values sustainability and well-being.

Hobbies: writing, yoga, meditation, hiking, gardening, cooking healthy meals.

Design Preferences: natural materials, warm colours, comfortable and inviting spaces, connection to the outdoors, bohemian touches.

Name: David Brown

Age: 60

Occupation: Retired History Professor

Lifestyle: Traditional, enjoys reading and classical music, values history and craftsmanship.

Hobbies: reading historical novels, attending concerts, collecting antique books and maps, traveling to historical sites.

Design Preferences: rich colours, classic furniture, ornate details, a sense of history and elegance, comfortable and well-lit spaces.

4. Choose a Persona Card (Leo, Maria, Chloe). Complete the unfinished sentences in their ‘Sensory Room Needs’ section. Study your chosen persona's diagnosis, age, and sensory profile. Use 3 key terms from the sensory room vocabulary Task 10 a). Suggest 3 specific design elements for the sensory room. Explain how each design element (1-2 sentences) supports the individual's wellbeing, communication, and self-regulation. Present your recommendations to the class (2 minutes).

• **Name:** Leo, age 6

• **Diagnosis:** Autism Spectrum Disorder (ASD)

• **Sensory Profile:** Leo is hypersensitive to loud noises and bright lights. He enjoys tactile exploration. He has difficulty with transitions and can become easily overwhelmed in stimulating environments.

• **Sensory Room Needs:** A quiet space with ...

• A variety of tactile objects and textures, such as ...

• Opportunities for movement and deep pressure, such as ...

• Visual elements that are calming and predictable, such as ...

• **Name:** Maria, age 82

• **Diagnosis:** Alzheimer's disease

• **Sensory Profile:** Maria experiences confusion, agitation. She enjoys reminiscing about her past and finds comfort in familiar objects and activities.

• **Sensory Room Needs:** A calming and familiar environment with ...

• Tactile objects that evoke memories and provide comfort, such as... and objects from her past (...).

• Soothing sounds and music to promote ...

• Aromatherapy with familiar scents (...) to ...

• **Name:** Chloe, age 16

• **Diagnosis:** Anxiety Disorder

• **Sensory Profile:** Chloe experiences frequent anxiety attacks with symptoms such as racing heart, difficulty breathing, and feelings of overwhelm. She finds comfort in quiet spaces and enjoys activities like listening to music, reading, and spending time in nature.

• **Sensory Room Needs:** A private and calming space with ...

• Options for auditory input, such as ...

• Aromatherapy ...

• Visual elements that promote relaxation, such as ...

• Tactile objects for stress relief, such as ...

5. Design a sensory room for a specific user. Fill in the table and prepare a 2-3 minute client presentation explaining your choices. Select a user type, identify the purpose of the room, specify the textures, colours, and furniture that offer a tactile, auditory or olfactory experience, and choose lighting type. For each element, explain how it addresses your user's particular sensory needs. Use at least 8 design terms in your speech.

USER	...
THE PURPOSE	...
TEXTURES	tactile wall panels, ...
COLOURS	...
FURNITURE	...
AUDITORY EXPERIENCE	...
OLFACTORY EXPERIENCE	scented candles, essential oil diffusers, fresh flowers ...
LIGHTING	...
OVERALL SENSORY EXPERIENCE	...

Змодельовані нами професійно орієнтовані навчальні ситуаційні завдання, проілюстровані наведеними вище зразками, передбачають, з одного боку, опору на типові функції фахівця з дизайну середовища, а з іншого – забезпечення умов для представлення, обговорення результатів їх виконання засобами іноземної мови, зокрема англійської. Завдяки цьому вони дають змогу одночасно вдосконалювати фахові знання і вміння студентів – майбутніх дизайнерів середовища, наприклад у підготовці проєктів, виборі стилів дизайн-об'єктів відповідно до запитів клієнтів, варіантів їх зонування, освітлення, колористичного оформлення, матеріалів облаштування тощо, та розвивати іншомовні комунікативні навички, а саме у процесі вербалізації розроблених планів, схем, макетів, поясненні основних рішень, аргументуванні їхніх переваг та обмежень тощо.

Водночас для безпосереднього активного вправлення майбутніх дизайнерів у професійному спілкуванні з різними категоріями осіб – замовниками, колегами, роботодавцями тощо – нами змодельовано відповідні професійно-комунікативні навчальні ситуації. Завдяки вираженому комунікативному спрямуванню вони сприяють свідомому тренуванню у використанні професійної термінології, типових для фахового дизайнерського дискурсу граматичних структур в аргументативних діалогах різних функціональних типів за такими моделями: «дизайнер середовища ↔ клієнт», «дизайнер середовища ↔ (потенційний) роботодавець», «дизайнер середовища ↔ дизайнер середовища», «дизайнер середовища ↔ фахівець суміжних галузей», «дизайнер середовища ↔ постачальник матеріалів» тощо. Розглянемо докладніше відповідні професійно-комунікативні навчальні ситуаційні завдання та проілюструємо їх конкретними прикладами.

З огляду на сутнісну специфіку професії дизайнера середовища, що полягає загалом у створенні функціонально-естетичного простору життєдіяльності людини відповідно до її матеріальних і духовних потреб, центральне місце в системі його професійних інтеракцій займає взаємодія з клієнтом чи замовником його послуг. Саме через професійне спілкування з ним

фахівець отримує дані про його запити щодо дизайну того чи іншого середовища, інформує його щодо варіантів їх реалізації, пояснює переваги та недоліки різних дизайнерських рішень, погоджує фінансові витрати тощо. У зв'язку цим у межах нашого дослідження пропонуємо низку різнотипних навчальних ситуацій для відпрацювання студентами – майбутніми дизайнерами середовища навичок обговорення з клієнтом широкого спектру питань, насамперед, у форматі рольових ігор:

Client	Designer
1. You are the client who wants to redesign his/her living room and has hired an interior designer to create a functional and comfortable environment. Express your desires and vision, including the answers from the questionnaire. Consider these aspects in your responses: family and lifestyle, daily routines and activities in the space, special requirements (allergies, accessibility), budget constraints.	You are an interior designer who has been asked to redesign the client's living room. Have a conversation with the client, ask questions from the questionnaire, and extend the discussion with supplementary questions about the resident's lifestyle, the function of the room, and family members' special needs (entertainment area, accessibility, pet-friendly materials, safe play areas for children). Present your mood board persuasively.
2. You are the client who wants to create a therapeutic, patient-friendly clinic in an old building on the ground floor facing a busy street. The total area is 100 m² with the following layout: reception area is near the entrance, 2 treatment rooms (small, 12–15 m² each), 1 staff room, 1 restroom accessible from the waiting area. Your budget is moderate. Explain your vision, including the target audience, desired atmosphere and specific features. Listen to the concept, theme of the space, key features, and changes suggested by the designer. Offer some adjustments.	You are the designer who needs to understand the client's vision regarding a therapeutic clinic in an old building on the ground floor facing a busy street. The area is 100 m², the layout includes a reception area near the entrance, 2 treatment rooms (small, 12–15 m² each), 1 staff room, 1 restroom accessible from the waiting area. The budget is moderate. Present design solutions (multifunctional furniture, natural elements, calming colour palette, wayfinding and signage, sensory stimulation, etc.), ask questions, identify challenges (space and budget issues) and discuss them with the client.
3. You are a business owner who wants to renovate 40m² office space. You have a budget of \$10,000 for the renovation, and the	You are a designer specialising in sustainable commercial spaces. The client's budget is \$10,000 for the renovation, the deadline is by

deadline is by the end of the month. You are concerned about the costs of sustainable materials. Your main goal is to stay within budget. Ask questions about material durability, maintenance costs, and potential energy savings.

the end of the month. Your challenge is to convince the client of the long-term benefits of using sustainable materials, even if they might be costly. Try to find a compromise between sustainability and budget.

4. You want to renovate your house (4 bedrooms, living room, kitchen, home office) and make it more modern with smart technology, but you have little knowledge about the options. Ask about 3-4 specific smart technologies for different rooms. Express concerns about cost and maintenance. Listen to the designer's recommendations and make decisions on what you might want to include.

Your client wants to renovate their house (4 bedrooms, living, kitchen, home office) and needs your advice on incorporating smart technologies. Recommend appropriate smart technologies for different rooms based on the client's house and potential needs. Use your expertise to explain the cost, user-friendliness and maintenance. Persuade the client of the benefits (convenience, energy savings, property value). Use modal verbs and conditional sentences.

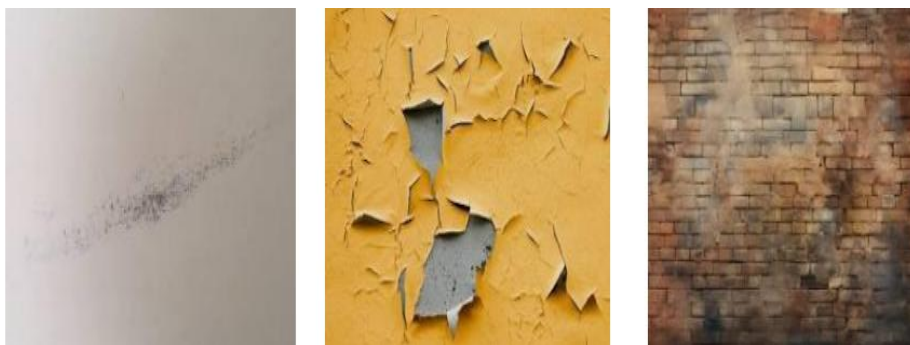
5. You want to redesign your living room. It must reflect your personality and meet your functional needs. You have been thinking about Scandinavian, Shabby Chic, Boho and Coastal but want to take into account professional advice. Express your preferences, lifestyle and any specific requirements you have for your living room. Try to agree on one preferred style by the end of the conversation.

Your role is to guide the client through different interior styles (Scandinavian, Shabby Chic, Boho and Coastal) and suggest ideas for his/her living room. You should discuss the characteristics of each style, including colours, furniture, and decorative items and explain why these features would suit the client's preferences and lifestyle. Help the client to make a final choice of an interior style by the end of the conversation.

Окрім діалогічної взаємодії із замовником дизайнерських послуг, фахівець нерідко змушений вдаватися до докладних аргументованих монологічних пояснень тих чи інших професійних дизайнерських рішень, надання детальних рекомендацій і пропозицій, до того ж не лише в усній, а й письмовій формі. Це спонукало нас до моделювання навчальних ситуаційних завдань на вправляння студентів – майбутніх дизайнерів середовища у вичерпному консультуванні й інформуванні клієнтів з різних питань, наприклад, щодо технік фарбування стін

будинку, вибору кольорової палітри відповідно до функціонального призначення будівлі, норм ергономіки в дизайні приміщення, варіантів кращого облаштування життєвого чи робочого простору тощо. Зразки відповідних ситуативних вправ презентуємо нижче.

1. Examine 3 images and identify the wall issues. You are an interior designer meeting with a client who has these 3 wall problems in different rooms of their home. Hold a design consultation, recommend one faux painting technique to fix or mask each problem.



2. You are interior design consultants who often need to propose colour schemes to clients and explain how your selections will achieve their desired atmosphere and functionality. Read the situations and choose colours. Prepare a 2- minute explanation.

✓ A small corner with a comfortable armchair, bookshelf and soft lighting. The client wants a spot to read and unwind. Propose a 3-colour palette that creates a calm, inviting atmosphere.

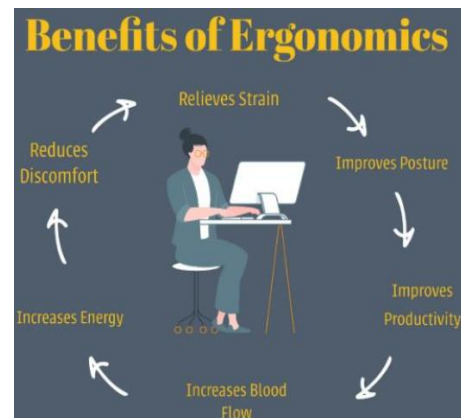
✓ A trendy café should stand out and attract customers. It should feel energetic but not overwhelming. Suggest bold or contrasting colours that reflect a lively mood but offer comfort.

✓ A homeowner wants a clean, fresh, and stress-relieving bathroom that reminds a luxury spa. Offer a soothing colour scheme to evoke relaxation and a sense of cleanliness.

✓ An open-plan living room with a modern, minimalist aesthetic. The client wants a crisp, uncluttered look that still feels inviting. Choose a palette that highlights simplicity, space and elegance.

✓ A fun, kid-friendly area for games, crafts and imagination. The room should spark creativity but be visually organised. Propose playful colours that stimulate curiosity without becoming chaotic.

3. You are an ergonomic design specialist hired to improve a client's workspace. Deliver a 2-minute professional consultation that explains workspace improvements using the diagram. Explain how ergonomic design improves each benefit shown in the image (monitor height, adjustable chair, weight distribution, task efficiency, reduced fatigue, seated movement, sedentary behaviour, ergonomic keyboard / mouse, etc.). Discuss the potential strains or injuries (lower back pain, neck strain, shoulder tension, etc.) due to poor ergonomic practices and offer advice.



4. You are part of an interior design team working with a new client who has shared this image of their bedroom-bathroom space. Identify key design issues and suggest professional recommendations for improvement. (Is the layout of the room functional for its intended use? How does the size of the bathtub affect the perception of the other furniture in the room? Which pieces should be replaced? Suggest ways to redistribute furniture or décor for better balance. What effect does the elevated platform have on the balance or imbalance of the room? Can you find any repeating elements that create a pattern? Are there any different focal points that distract the eye? Are there contrasting elements in the room? Do they create a pleasing or chaotic effect? Are there any elements in the design that could be unsafe? Does the design ensure enough privacy for different activities? What colours and textures are used? Do they work well together? What ergonomic improvements could you suggest to this design?)



5. James and Hanna are launching a new café for young people, businessmen and casual visitors. Their requirements include: seating for 40 customers, a small stage area for live music, a kitchen that meets health and safety standards, and accessibility for disabled people. They prefer Industrial style, comfortable seating, and large windows, an inviting atmosphere, a space that can be transformed easily for evening events. The café must open in 6 months with a budget of €90,000.

- ✓ Why is it important for James and Hanna to mention their requirements and preferences at the beginning of the project?
- ✓ How can identifying a clear timeline and budget help to prevent problems during the design process?

- ✓ What challenges might the designer face if the couple's aspirations are not clearly communicated?
- ✓ What steps should the designer take to understand the client's needs?
- ✓ Prepare a brief proposal for clients outlining the concept, budget allocation, timeline. Present your proposal orally (3 min.) using design-related vocabulary, descriptive adjectives, spatial prepositions and cause-effect structures.

Водночас з огляду на командний характер реалізації дизайнерських послуг та необхідність підготовки студентів – майбутніх дизайнерів середовища до успішної професійної взаємодії з колегами чи представниками суміжних професій, нами укладено спеціальний комплекс навчальних ситуаційних завдань. Серед них, зокрема, вправи на дискусії щодо сучасних рішень у проєктуванні історичних і нових дизайн-об'єктів, спільну розробку дизайн-проєкту в умовах дизайнерської команди, імітацію професійної діяльності та комунікації в умовах міждисциплінарної команди, побудову діалогів між дизайнером та постачальником матеріалів чи дизайнером та потенційним роботодавцем, наприклад:

1. You are interior designers working on a luxury apartment renovation. Your client has a €50,000 budget but is uncertain about priorities. Debate if it is better to splash out on high-quality design elements (Designer A) or to be frugal to maximise savings and be flexible (Designer B). Discuss 3 specific elements (flooring, lighting, furniture) using at least 3 idioms, real examples of materials and costs, arguments for your position and strategies to balance the books. Share your conclusion with another pair.

2. Analyse and research Richard Rogers' award-winning Terminal 4. It is renowned for its innovative approach to airport design through colour coding, natural light, and intuitive passenger flow. Use a map, conduct further research and complete a worksheet to analyse your assigned aspect. Identify a potentially less successful element evident from your analysis and propose an improvement in a 5-minute team presentation. Team 1 (circulation and wayfinding), Team 2 (user amenities and facilities), Team 3 (spatial organisation and zoning), Team 4 (visual identity and information systems).



Worksheet:

Questions (All Teams)

- 1) Name / Location of the space:
- 2) Architect / Design team:
- 3) Main Design Concept/Style in 1–2 sentences:
- 4) Successful design element
- 5) Identify a specific shortcoming and solution

Team 1 (Circulation and Wayfinding)

- ✓ Describe the main circulation pathway from entry to gates, using map and research (signage/colour).
- ✓ Identify one bottleneck in passenger movement on the map.

Team 2 (Amenities and Facilities)

- ✓ What amenities are provided and how are they distributed on the map?
- ✓ Evaluate the adequacy of essential services (restrooms, food options, seating).

Team 3 (Spatial Organisation and Zoning)

- ✓ Identify main zones and their purposes.
- ✓ How is the landside/airside division managed?

Team 4 (Visual Identity and Information Systems)

- ✓ How is colour used to create identity and assist wayfinding?
- ✓ How does the design of signage or information displays help passengers understand information clearly?

3. Practise a short phone conversation using the proper phrases.

✓ Student A (Designer) - call a supplier to check availability of a specific type of door. Ask about the price, specifications of the door, delivery options. Student B (Warehouse Consultant) - answer the phone, inform about the stock status, price range and delivery time. If the product is unavailable, offer alternative options.

✓ Student A (Designer) - call a supplier to ask about velvet fabric availability for a luxury hotel project, price and delivery time. Student B (Supplier Representative) - answer the call, provide information about fabric availability, price and delivery time. If it is out of stock, suggest a restocking period.

4. Collaborate as a team of professionals to plan the renovation of a historical former bank (1904) into a modern retail store, balance preservation with modern functionality. The 200 m² space has high ceilings, marble columns, ornate plasterwork, and a grand entrance with a decorative vault door. Use the sentence starters, opinion phrases, and debate expressions to conduct a discussion.

Each role gets 1-2 minutes to present their ideas and 4-5 minutes of collaborative discussion.

✓ *Student 1 (Architect)*. Start the discussion, ask questions to get ideas from others, outline the project's parameters and goals. Propose solutions for circulation, spatial division. Help the group agree on 3 final points, 2 preserved heritage elements and their integration, 1 innovative solution to a technical challenge.

- I'd like to start by analysing the building's structure and layout...
 - We should take advantage of the building's location and...
 - My proposal includes creating a new entrance that...
- ✓ *Student 2 (Interior designer)*. Focus on the interior features, display systems, customer experience.
- I suggest we incorporate a colour scheme that...
 - The interior should reflect the brand's identity by...
 - Let's consider using sustainable materials such as...
- ✓ *Student 3 (Structural engineer)*. Assess the condition of existing elements, evaluate mechanical, electrical, and plumbing integration.
- I've checked the current structural system, and it is in good condition, but...
 - We need to make sure the floor can support...
 - We should update the electrical wiring and...
- ✓ *Student 4 (Historic preservationist)*. Identify significant historical elements that must be preserved.
- It's important to preserve the building's historical character ...
 - We should use traditional materials...
 - This original ... is a beautiful feature, we should...
- ✓ *Student 5 (Client - Retail store owner)*. Voice brand values and target customer experience, express your vision of the store.
- I want my store to feel..., but preserve...
 - My customers value both innovation and tradition, so...
 - The store needs enough space for... and a clear brand identity.
5. Hold a mock interview with one person as the interviewer and the other as the designer candidate. Practise answering typical questions related to the job description.
- ✓ Tell me about yourself, your design background and approach.
 - ✓ What makes you a good fit for our design team?
 - ✓ Present your portfolio.
 - ✓ Can you describe a challenging design project you worked on and how you overcame the challenges?
 - ✓ How do you stay updated with industry trends in design?

Важливе місце в професійній діяльності сучасного дизайнера відіграє підготовка ділової документації, що, зазвичай, включає різноманітні договори, плани, технічні проекти, інструкції щодо реалізації робіт тощо. Їх належна розробка слугує гарантією успіху в реалізації дизайнерських послуг та убезпечення від непорозумінь чи проблемних моментів і фахівця, і замовника. Задля формування у студентів – майбутніх дизайнерів середовища вмінь ведення ділової документації за допомогою англійської мови як основної мови

міжнародного спілкування, зокрема й у професійній сфері, нами змодельовані навчальні ситуаційні завдання на підготовку і заповнення контрактів на надання дизайнерських послуг, розробку плану виконання відповідних робіт, укладання кошторису, написання ділових листів колегам і клієнтам, зразки яких наводимо нижче:

1. Fill in the template of a design brief.

PROJECT NAME: _____

CLIENT: _____

DATE: _____

1. PROJECT OVERVIEW (2-3 sentences summarising project scope)

2. CLIENT REQUIREMENTS (bullet points of must-have elements)

- _____
- _____

3. DESIGN CONCEPT (description of proposed aesthetic)

4. CONSTRAINTS (list all limitations)

- Budget: _____
- Timeline: _____
- Existing elements to retain: _____
- Technical/structural limitations: _____

5. DELIVERABLES (what the client will receive)

- _____
- _____

6. TIMELINE (key milestones with dates)

- Initial concept presentation: _____
- Design development completion: _____
- Final presentation: _____

2. A modern residential apartment building in Kyiv has hired your landscape design firm to create a rooftop garden (120m²). Write a concise design brief using the template as a guide, create your concise design brief (5-7 bullet points) that includes 2 primary client's goals, key constraints (£25,000 budget, 150kg/m² weight capacity), and solutions (types of plants, seating, irrigation system). Prepare 5 sentences explaining how you may present this brief to the client during your initial consultation.

3. You have signed a contract to redesign a 65 m² studio flat. Create a project timeline that corresponds to the 'Schedule' clause of the Contract using the table below. Brainstorm major phases, allocate time for each phase, list 2 key activities per phase using appropriate vocabulary. Present your timeline to another group using future tenses.

Phase	Duration (Weeks)	Key Activities
Pre-Design	2	Client consultation, site visit, measurements, needs assessment, budget discussion, and design.
Concept Development	2	Develop design concepts, create mood boards.

4. Draft a budget for a client's European studio flat redesign project using the table below. List the main expenses and categorise them under the 'Compensation' and 'Materials' sections, estimate costs in euros. Present your budget to the client who will ask clarifying questions on specific costs and try to negotiate a 15 % reduction. Use persuasive language and comparative forms during negotiation. Use some of the phrases from the Word Bank: This cost includes... , Our fee covers... , It's more expensive, but it will last longer ..., Maybe we could use a less expensive ... here? What if we choose simpler furniture for this area?

Section	Item	Estimated Cost (€)
Compensation	Designer fees	
Materials	Furniture	

5. Write a 150-word response letter to clients who want to redesign their Victorian house with modern but cosy elements using sustainable materials. Address their constraints: a £50,000 budget, five-month timeline, the inherited antique furniture that must be incorporated. Explain your approach.

Отже, моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніх дизайнерів середовища як важлива умова формування їхньої іншомовної професійної компетентності втілена у межах нашого дослідження у системі різноманітних ситуаційних завдань. Зокрема, йдеться про вправи на індивідуальне та колективне вирішення широкого спектру питань у сфері концептуалізації, композиції, стилізації, формо- і кольоротворення, матеріалозабезпечення дизайн-об'єктів різного функціонального призначення з підготовкою засобів візуалізації і вербальної презентації іноземною мовою та ситуаційні завдання чітко вираженого комунікативного характеру на відпрацювання норм іншомовної комунікативної поведінки через імітацію професійної взаємодії з клієнтом, роботодавцем, колегою, фахівцем суміжних галузей, постачальником матеріалів тощо. Змодельовані професійно орієнтовані навчальні ситуації з інтегрованими інтерактивними елементами систематизовані за ступенем складності та наявністю/відсутністю опор в межах нашого авторського навчального посібника "English for Designers" для зручності їх

застосування у процесі навчальної роботи зі студентами – майбутніми дизайнерами середовища.

4.4. Створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища

Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища передбачає набуття практичного досвіду обміну фаховою інформацією засобами іноземної мови в умовах сучасного глобалізованого світу та інформаційного суспільства. Досягнення такої мети вимагає удосконалення навчально-методичного забезпечення відповідних курсів шляхом інтеграції принципово нових засобів створення, представлення, обробки навчальної інформації та організації навчальної комунікації на основі новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Їх використання дає змогу організувати якісно нове навчальне середовище, наповнене, з одного боку, раніше недоступними автентичними інформаційними матеріалами, а з іншого – дієвими інструментами навчальної взаємодії, незалежно від кількості її учасників чи місця їх перебування.

У педагогічному контексті інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як системний феномен, що інтегрує в собі «...програмне забезпечення, накопичувальні та аудіовізуальні системи, телекомунікації, мережеві та цифрові способи передачі, накопичення, обміну, збереження, змінювання інформації», спрямовані на досягнення освітніх цілей (Галецький, 2020, с. 68). Основу інформаційно-комунікаційної технології як дидактичного інструменту, за твердженнями автора, складає:

- по-перше, інформація як сукупність відомостей, що транслюється в ході навчання та відзначається властивостями накопичення, оновлення, зберігання (як у пам'яті, так і на різних носіях);
- по-друге, комунікація як процес цілеспрямованого інформаційного обміну та взаємодії між усіма суб'єктами навчання;

– по-третє, технологія як впорядкована сукупність методів, прийомів, засобів реалізації освітнього процесу, система взаємопов'язаних навчальних дій та операцій, послідовне виконання яких забезпечує його результативність (Галецький, 2020).

Завдяки наявності інструментів для реалізації цих трьох ключових аспектів освітнього процесу – інформаційного, комунікаційного та технологічного, інформаційно-комунікаційні інструменти постають сьогодні інтегрованим складником навчально-методичного забезпечення практично кожної навчальної дисципліни й на усіх ланках системи освіти, забезпечуючи широкі можливості для доступу до різноманітної навчальної інформації, її полімедійного представлення, багатоканального сприймання та творчого опрацювання. Водночас винятково значущою є їхня роль у процесі навчання іноземних мов, з огляду на особливо виражений інформативно-комунікативний характер відповідних курсів. Зокрема, вони надають широкий доступ до оригінальної іншомовної літератури, забезпечують інструменти презентації навчальної інформації у різних форматах (друкований текст, аудіо, відео, анімація, зображення тощо), пропонують засоби її опрацювання в інтерактивних режимах тощо.

За твердженнями Побережної (2014), інформаційно-комунікаційні технології в освітньому контексті спрямовуються, передовсім, на створення, надання доступу, обробку, передачу навчальної інформації у різних форматах, що відповідає специфіці пізнавальної діяльності теперішніх студентів. Сьогоднішнє покоління, наголошує дослідниця, вчиться більшою мірою не на текстовій, а на візуальній інформації будь-якого типу. Відтак, завдяки практично безмежним можливостям у створенні, передаванні інформації у різних візуальних формах – і статичних, і динамічних – сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають змогу забезпечити студентам якісно нове сприйняття та переробку навчального матеріалу, сприяють його більш інтенсивному засвоєнню, тривалому запам'ятовуванню, орієнтуючи на пошук системних зв'язків і закономірностей (Побережна, 2014, с. 462-464).

Завдяки таким можливостям науковці відзначають вагому дидактичну цінність інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки до фахової іншомовної комунікації майбутніх спеціалістів різних галузей діяльності в умовах теперішнього глобалізованого світу. Зокрема, на думку Шандри (2019) застосування таких їхніх різновидів, як локальні та глобальні інформаційні мережі, онлайн-чати, форуми, електронне листування, сайти, блоги, соціальні мережі тощо, дає змогу реалізувати у процесі формування їхньої іншомовної компетентності принцип занурення в розмаїття ситуацій професійно орієнтованого спілкування. Водночас вони забезпечують можливість не просто пасивного сприймання і репродукції іншомовної навчальної інформації, а й її активного опрацювання, зберігання, передавання, змінювання (Шандра, 2019, с. 142-143).

Основи використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов висвітлюються в сучасній вітчизняній і зарубіжній науково-педагогічній літературі досить активно. У результаті, на сьогодні досліджено чималий пласт питань щодо їх імплементації в практику викладання іноземних мов, серед них, наприклад: функції інформаційно-комунікаційних технологій у сучасній іншомовній освіті (Костікова, 2007; Хмизова, 2014; Jayanthi, & Kumar, 2016); типологія інформаційно-комунікаційних технологій для навчання іноземних мов (Дука, & Серпенінова, 2020; Alkamel, & Chouthaiwale, 2018; Budiman, 2020); ефективність різних інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності чи її окремих складників (Коцюба, 2021; Dedja, 2015; Sabanci, Ozyildirim, & Imsir, 2014) тощо. Схарактеризуємо коротко основні здобутки науковців за вказаними напрямками дослідження проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику навчання іноземних мов.

Розглядаючи питання цільового призначення інформаційно-комунікаційних технологій дослідники (Костікова, 2007; Jayanthi, & Kumar, 2016) цілком закономірно відзначають їх неабияку поліфункціональність у

навчанні іноземних мов. Зокрема, до їхніх основних функцій у цьому процесі вони відносять:

- інформаційну, що виявляється в створенні чи забезпеченні доступу до різнотипної навчальної іншомовної інформації;
- демонстраційну, що полягає в унаочненні навчального іншомовного матеріалу в аудіальній, візуальній чи комбінованій формі;
- тренувальну, що передбачає активне вправлення у різних видах іншомовної діяльності;
- діагностичну, що відображається в контролі та самоперевірці рівня сформованості іншомовних знань і вмінь;
- комунікативну, що забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу з іноземною мовою.

Така поліфункціональність сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, наголошують науковці, дає змогу застосовувати їх на різних етапах навчання іноземної мови – від подачі нового навчального матеріалу до перевірки рівня його засвоєння (Хмизова, 2014; Jayanthi, & Kumar, 2016).

Неабияку увагу у процесі дослідження інформаційно-комунікаційних технологій для навчання іноземних мов вчені відводять проблемі їх класифікації через їхню широку варіативність і необхідність систематизації (Alkamel, & Chouthaiwale, 2018; Budiman, 2020). У цих класифікаціях вони послуговуються різноманітними критеріями, проте, насамперед, виокремлюють функціональне призначення. Так, наприклад, інформаційно-комунікаційні інструменти для навчання англійської мови як іноземної за цим критерієм поділяють на такі категорії:

- інструменти формування мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) знань і вмінь (як-от: English Verbs Tips, Sentence Builder, Phonetics Focus тощо);
- інструменти формування іншомовних умінь аудіювання, читання, говоріння, письма (як-от: English Writing, Learn ESL Reading, Speech Tutor, Listen in English тощо);

- довідково-інформаційні засоби, зокрема онлайн-словники, граматичні довідники (наприклад, Longman Dictionary for Contemporary English, FreeDictionary, EnglishGrammar тощо);
- засоби автоматичного перекладу (як-от: Talk Translate, iTranslate, Translate me тощо);
- інструменти самоперевірки іншомовних знань і вмінь (наприклад, English Tests Demo, English Errors Tests, Test Pronunciation тощо).

Водночас дослідники влучно підкреслюють складність чіткої й однозначної класифікації інформаційно-комунікаційних інструментів для навчання іноземних мов через їх часто інтегрований, комплексний характер і можливість віднесення до кількох груп одночасно (Дука, & Серпенінова, 2020; Коцюба, 2021).

З огляду на таку варіативність інформаційно-комунікаційних технологій як лінгводидактичних інструментів, науковці у своїх працях докладно висвітлюють досвід використання багатьох із них у практиці викладання іноземних мов з експериментальним доведенням їхньої дієвості. Так, наприклад, на сьогодні емпірично перевірена ефективність цілої низки мережевих ресурсів, комп'ютерних програм, онлайн-додатків, електронних розробок тощо у навчанні англійської мови як іноземної та формуванні англомовної компетентності студентів чи її окремих складників, а саме: соціальної мережі Twitter у формуванні англомовної фонетичної компетентності (Momprean, & Fouz-González, 2016), відеохостингу TED Talks у розвитку навичок усного мовлення англійською мовою (Shouket, Alghazali, & Patra, 2022), онлайн-сервісу Kahoot як засобу ігрофікованого навчання англомовної лексики (Quiroz, Gutiérrez, Rocha, Valenzuela, & Vilches, 2021), стрімінгового відеосервісу Netflix в удосконаленні англомовної аудитивної компетентності (Dizon, & Thanyawatpokin, 2021), додатків Memrise, Rememba, Duolingo, FlipQuiz тощо в поповненні словникового запасу студентів з англійської мови (Fathi, Alipour, & Saedian, 2018; Kose, & Mede, 2018; Irawan, Wilson, & Sutrisno, 2020; Honarзад & Soyoof, 2023), ресурсу Grammarly в розвитку умінь писемного англомовного мовлення та навчанні

граматики англійської мови (Qassemzadeh, & Soleimani, 2016; Ebadi, Gholami, & Vakili, 2023), інтерактивної платформи MyEnglishLab в інтегрованому навчанні лексики, граматики, аудіювання та читання англійською мовою (Vymetalkova, & Milkova, 2019), сервісу Edpuzzle в удосконаленні англомовної аудитивної компетентності (Kholid, Kurniawati, & Nadila, 2024) тощо.

Окрім підтвердження дієвості широкого розмаїття інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовних знань і вмінь студентів, дослідники відзначають і їхній вагомий позитивний вплив на мотивацію та активність студентів у процесі оволодіння іноземною мовою, ступінь їхньої інтеракції, без огляду на просторову чи часову віддаленість, зняття психологічних перешкод під час іншомовної діяльності, поліпшення процесів сприймання та запам'ятовування навчального матеріалу через мультимедійне представлення, об'єктивний контроль рівня розвитку іншомовної компетентності через персоніфікований зворотний зв'язок тощо (Галецький, 2020; Коцюба, 2021; Dedja, 2015; Sabanci, Ozyildirim, & Imsir, 2014).

Водночас за результатами практичної апробації різних інформаційно-комунікаційних інструментів у викладанні іноземних мов вчені доходять висновку про їхні значні переваги порівняно з традиційними засобами навчання, серед яких: більш висока інформаційна насиченість, завдяки більшій ємності носіїв; вища актуальність матеріалу, завдяки можливості оперативного оновлення; вища реалістичність навчальної інформації, завдяки розмаїтості зображувальних можливостей; адаптивність, завдяки опціям налаштування користувацьких інтерфейсів; вищий рівень зручності у користуванні, за рахунок гіпертекстової структури; вищий рівень інтерактивності, завдяки широкому набору імітаційно-ігрових елементів тощо (Асоянц, & Іванова, 2014; Заярна, 2015; Карпа, 2016; Шуменко, & Шипілова, 2013; Azmi, 2017; Dedja, 2015; Mullamaa, 2010).

Визнаючи вагомі можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні якості навчання іноземної мови, дослідники все ж застерігають від їх абсолютизування та необґрунтованого застосування у зв'язку

з ризиком не просто неотримання бажаного результату від їх використання у процесі її викладання, а й навіть зниження його ефективності (Зарівна, 2016; Лозинська, Іщук, Феррі, & Ціхоцька, 2021; Khan, & Kuddus, 2020; Nhu, Keong, & Wah, 2019; Poudel, 2022). У цьому контексті вони вказують на необхідність обов'язкового врахування і низки недоліків інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання іноземної мови, зокрема:

- технічного (несумісність програм та технічних інструментів різних користувачів, обмежена доступність чи недоступність якісного ліцензійного програмного та апаратного забезпечення, висока швидкість «старіння» апаратних і програмних продуктів тощо);

- навчально-пізнавального (зниження розумової активності студента через часто занадто формалізовані процедури виконання завдань; послаблення самостійності, наполегливості, ініціативності у навчанні через легкий і швидкий доступ до підказок і різних джерел інформації; інформаційна перевантаженість через перебільшення обсягу інформації для обробки свідомістю тощо);

- комунікативного (брак «живого» спілкування, спотворення рис реальної комунікації, послаблення перцептивного аспекту спілкування, змінена ідентичність комунікантів тощо) характеру.

Тож доводячи ефективність названих та багатьох інших інформаційно-комунікаційних інструментів у викладанні іноземної мови, найчастіше англійської, вчені влучно акцентують необхідність їх раціонального застосування для оптимального використання їхніх можливостей у формуванні іншомовної компетентності студентів в усій повноті її елементів (Биконя, 2011; Зарівна, 2016; Галецький, 2020; Коцюба, 2021; Khan, & Kuddus, 2020; Poudel, 2022). У підсумку, науковці засвідчують, що вони обґрунтовують низку умов ефективного впровадження відповідних засобів у практику навчання іноземної мови, серед яких, наприклад, попереднє ознайомлення користувачів з тим чи іншим інструментом та демонстрація способів коректного користування ним, його адаптування до поточного рівня знань, умінь і навичок студентів,

раціональне інтегрування в загальну систему використовуваних лінгводидактичних інструментів за принципом взаємного доповнення тощо.

Розглядаючи способи впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання іноземної мови, науковці вказують на доцільність їх інтегрування у межах єдиного хмарного середовища, що суттєво спрощує та підвищує зручність користування ними (Галецький, 2020; Коцюба, 2021; Uzun, 2017; Liang, 2022). Таке середовище, за їхніми висловлюваннями, відображає цілісний і водночас відкритий навчально-інформаційний простір, в якому можливе формування іншомовної компетентності студента в індивідуальному режимі на основі самостійного чи колективного застосування його різнотипних матеріалів – інформаційних, тренувальних, контрольних-діагностичних тощо.

Наприклад, Цись (2018) виокремлює такі аспекти інформаційно-комунікаційного середовища дидактичного призначення, як: «технічне оснащення, що охоплює апаратні засоби введення, виводу, зберігання й обробки навчальної інформації та здійснення навчальної комунікації; програмне забезпечення, що включає набір програмних засобів різних типів, зокрема універсальних, що забезпечують роботу комп'ютерної техніки, спеціальних, що уможливають роботу апаратних пристроїв з обробки навчальної інформації, й додаткових, що підтримують роботу апаратних засобів організації навчальної діяльності; ресурсне забезпечення, що уміщує структурований інформаційний масив змісту навчальної дисципліни; методичне забезпечення, що втілює в собі комплекс інструктивних, рекомендаційних матеріалів щодо ефективної роботи в середовищі; комунікаційне забезпечення, що відображає сукупність засобів спілкування через технічні канали та сервіси передачі інформації» (с. 52-53).

Вичерпно характеризує наповнення такого інформаційно-комунікаційного середовища для навчання іноземної мови студентів Коцюба (2021), розглядаючи його загалом як «цілісну систему засобів дидактико-методичного супроводу процесу формування іншомовної компетентності студентів, імерсивні властивості якого сприяють активізації їхніх пізнавально-комунікативних дій в

умовах, максимально наближених до реалій подальшої професійної діяльності» (с. 136). З урахуванням специфіки завдань іноземної мови як навчальної дисципліни у закладах вищої освіти дослідник рекомендує комбінування функціонально різнотипних засобів у межах єдиного інформаційно-комунікаційного середовища, а саме:

- платформ управління навчальним процесом і контентом (Blackboard, Moodle, WebTutor);
- засобів представлення навчальної інформації (Word, Power Point, Excel);
- інструментів комунікації (Skype, Zoom, Meet, Viber, WhatsApp);
- інструментів педагогічної діагностики (MyTest, Question Writer 3.5, SurveyMonkey);
- навчально-тренувальних вебдодатків та онлайн-сервісів (SlideShare, Google Apps) (Коцюба, 2021).

Водночас учені слушно наголошують на важливості не просто механічного поєднання різних інформаційно-комунікаційних засобів у межах єдиного середовища, але й на їх інтегруванні з метою комплексного використання та підвищення дидактичних можливостей. Лише таким способом, підкреслює Гродський (2015), можливо створити ефективне інформаційно-комунікаційне середовище, «в якому буде забезпечуватися надбання міцних знань та формування іншомовної комунікативної компетентності..., шляхом підвищення ефективності сприйняття та опрацювання інформації студентами..., завдяки врахуванню психічних процесів, що відбуваються в мозку людини, поданню навчальної інформації одночасно органам зору та слуху, підключенню до опрацювання інформації механізмів образного сприймання, позитивному впливові на емоційну сферу особистості студента, залученню довільної та мимовільної уваги тощо» (с. 75).

Зважаючи на широке розмаїття сучасних інформаційно-комунікаційних засобів для навчання іноземних мов, учені приділяють неабияку увагу проблемі принципів їх відбору чи розробки для формування цілісного навчального

середовища. У результаті її розв'язання вони рекомендують спиратися на такі їх характеристики, як:

- функціональна достатність, тобто властивість реалізувати якомога ширший спектр завдань освітнього процесу;
- доповнюваність, тобто властивість комбінуватися та інтегруватися;
- ергономічність, тобто зручність і простота в практичному застосуванні;
- доступність, тобто можливість безперешкодного застосування за допомогою різних пристроїв, операційних систем тощо;
- безпечність, тобто захищеність кожного користувача від неправомірних дій (Башманівська, Башманівська, Кучерук, et al., 2024; Майєр, & Коваль, 2023; Budiman, 2020; Çakıcı, 2016; Negoescu, & Boștină-Bratu, 2016).

Наведені характеристики, згідно з висновками учених, мають слугувати ключовими орієнтирами у відборі інформаційно-комунікаційних засобів та їх інтеграції в єдине середовище навчання іноземної мови.

Таке середовище, варто зазначити, доволі по-різному тлумачиться в сучасній науково-педагогічній літературі, а саме як: відкрита або закрита система, що передбачає педагогічно доцільне, скоординоване й інтегроване використання комп'ютерних засобів, електронних освітніх ресурсів, сервісів інформаційно-комунікаційних мереж, орієнтованих на потреби учасників освітнього процесу (Коцюба, 2021); системно організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення процесів інформаційно-навчальної взаємодії між її суб'єктами (Коломієць, 2015); інтерактивний простір, в якому засобами інформаційно-комунікаційних технологій забезпечуються організація освітнього процесу, його методична й інформаційна підтримка (Uzun, 2017); цілеспрямовано побудована система, що включає інформаційні ресурси навчального характеру та інструменти організації й управління навчальною діяльністю (Peters, 2000) тощо.

Наявність різних трактувань поняття інформаційно-комунікаційного середовища зумовлена різними ракурсами розгляду відповідного явища, власне,

у педагогічному контексті. Зокрема, з технологічної перспективи головний акцент робиться на технічному та програмному забезпеченні середовища, а також інформаційних ресурсах, необхідних для реалізації освітніх процесів. Натомість, з інформаційно-комунікаційної перспективи пріоритетне значення відводиться сукупності сервісів і ресурсів середовища, спрямованих на задоволення потреб різних категорій його користувачів в інформаційних послугах і сервісах обміну даними. Зрештою, з організаційно-методичної перспективи розгляду інформаційно-комунікаційного середовища, на передній план виступає система, в якій відбувається взаємодія між суб'єктами освітнього процесу та реалізується їхня навчальна діяльність.

У контексті проблеми викладання іноземної мови за професійним спрямуванням влучним і вичерпним видається трактування інформаційно-комунікаційного середовища як відкритого, цілісного, системно організованого дидактичного простору, що інтегрує в собі навчально-методичне, нормативно-управлінське, програмно-технічне забезпечення формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням в умовах такого середовища асоціюється дослідниками із новою парадигмою іншомовної підготовки студентів, що спирається на функціональну ефективність інформаційно-комунікаційних технологій та будується на основі нової культури навчання і взаємодії усіх суб'єктів (Дука, & Серпенінова, 2020; Зарівна, 2016; Костікова, 2007; Alkamel, & Chouthaiwale, 2018; Khan, & Kuddus, 2020; Liang, 2022; Uzun, 2017).

З огляду на це, побудова інформаційно-комунікаційного середовища, на думку науковців, привносить у процес навчання іноземної мови нові можливості, зокрема підвищення ефективності та гнучкості освітнього процесу, використання розмаїття актуальних, автентичних інформаційних ресурсів, розробка нових ефективних дидактичних методів і прийомів тощо (Майер, & Коваль, 2023; Юдіна, 2019; Rahimi, Nasri, & Samihah, 2021). Воно дає змогу подолати обмеження традиційних лінгводидактичних систем у моделюванні іншомовного комунікативного простору, забезпеченні умов для автентичного

іншомовного спілкування, індивідуалізації процесу вивчення іноземної мови з урахуванням потреб і можливостей кожного студента тощо.

Ведучи мову про формування такого середовища на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, учені намагаються визначити базові складники, що забезпечують його повноцінне функціонування. Так, наприклад, Кух та Кух (2016) відносять до основних такі компоненти інформаційно-комунікаційного середовища, як: суб'єктно-ресурсний, що відображає коло його користувачів та інформаційне наповнення, дібране й систематизоване з урахуванням потреб різних їхніх категорій; технологічний, що репрезентує собою сукупність програмних інструментів збереження, обробки, передачі навчальної, довідкової, методичної тощо інформації; технічний, що включає апаратні засоби навчальної діяльності та взаємодії різних груп користувачів.

Схожі міркування щодо структури ефективного інформаційно-комунікаційного середовища спостерігаємо і в дослідженнях Ярошинської (2014), Галецького (2020), Коцюби (2021), Uzun (2017). Зокрема, всю сукупність його можливих елементів вони пропонують структурувати в такі базові компоненти:

- змістово-методичний, що репрезентує собою дидактичний контент та систему методичних інструкцій щодо роботи з ним;
- програмно-технічний, що включає апаратні та програмні засоби забезпечення доступу до навчальних ресурсів середовища, здійснення інформаційного обміну та комунікації, діагностики й оцінювання результатів навчання;
- організаційно-управлінський, представлений зазвичай системою ідентифікації та безпеки користувачів, розподілу повноважень різних суб'єктів середовища.

Своєю чергою, Соколюк (2016), Lodge, Kennedy & Lockyer (2020), Maier & Klotz (2022) вважають більш доцільним представлення структури ефективного інформаційно-комунікаційного середовища дидактичного призначення у формі багаторівневої системи, яка охоплює: рівень апаратного інструментарію, що

реалізує вибрані інформаційні та комунікаційні технології; рівень програмного забезпечення, що гарантує рішення всього спектру функцій середовища на основі використання апаратної інфраструктури; рівень інформаційного забезпечення, що синтезує всю сукупність інформаційних ресурсів навчального, методичного призначення; рівень комунікаційних технологій, що обслуговують процеси взаємодії і спілкування користувачів; адміністративно-управлінський рівень, що втілюється у системі регламентів щодо прав і дій користувачів в межах середовища.

Тож досліджуючи структуру сучасного інформаційно-комунікаційного середовища як комплексного навчального-методичного забезпечення будь-якої навчальної дисципліни, зокрема й іноземної мови, вчені доречно розглядають його як системне багатокомпонентне утворення, насичене різноманітними інформаційними ресурсами, апаратно-технічними засобами, програмними інструментами для реалізації всіх аспектів навчальної діяльності та взаємодії користувачів. У межах пропонованих структурних моделей такого середовища вони наводять, передовсім, базові компоненти – апаратний, програмний, інформаційно-ресурсний тощо, що в тісному взаємозв'язку забезпечують ефективну реалізацію його ключових функцій. Відсутність хоча б одного з таких системотвірних елементів у структурі інформаційно-комунікаційного середовища, наголошують дослідники, унеможлиблює його повноцінне функціонування (Кух, & Кух, 2016; Коцюба, 2021; Ярошинська, 2014; Maier, & Klotz, 2022; Uzun, 2017).

У процесі розробки інформаційно-комунікаційного середовища для навчання іноземної мови вчені рекомендують спиратися на цілу низку принципів, зокрема:

- педагогічних, що визначають особливості його інформаційно-методичного наповнення задля успішної реалізації всього спектру навчальних завдань (педагогічної доцільності, компетентнісної спрямованості, інтерактивності, адаптивності тощо);

- організаційних, що спрямовані на забезпечення його функціональності (інтегративності, ієрархічності, модульності тощо);
- технологічних, що характеризують його інструментальну базу та зручність її застосування (апаратної і програмної насиченості, ергономічності, веборієнтованості тощо) (Дурман, 2019; Лецюк, 2015; Лопушинський, & Сторонська, 2023; Bollen, Van der Meij, Leemkuil, & McKenney, 2015; Kucher, 2021; Quinton, 2010).

Побудова інформаційно-комунікаційного середовища для навчання іноземної мови на таких засадах, за переконаннями дослідників, дає змогу забезпечити основні показники його якості й ефективності, до яких відносять: цілісність, тобто підпорядкованість кожного окремого елемента реалізації загальної цільової функції системи (оптимізації навчальної діяльності студентів), попри його специфічне конкретне функціональне призначення; емерджентність, тобто незвідність властивостей усієї системи лише до властивостей її окремих складників, що забезпечує її інтерактивність, високу технологічність загалом; організованість, тобто структурно-функціональна впорядкованість усіх елементів з урахуванням їхніх зв'язків і взаємозалежностей; динамічність, тобто відкритість системи до інтеграції нових елементів та оновлення застарілих компонентів; стійкість і надійність, тобто властивість протистояти випадковим зовнішнім впливам і зберігати загальну структуру, задану на етапі проєктування (Meylani, Bitter, & Legacy, 2015; Mueller, & Strohmeier, 2011; Peters, 2000).

За висновками учених (Коцюба, 2021; Liang, 2022; Uzun, 2017), інформаційно-комунікаційне середовище для навчання іноземної мови в теперішній час є віртуальною дійсністю, що об'єднує у собі новітнє покоління відповідних дидактичних інструментів і ресурсів на базі цифрової платформи, до якої отримують доступ усі учасники освітнього процесу. Завдяки цьому воно дає змогу комплексно реалізовувати такі важливі завдання, як: планування освітнього процесу, відбір, структурування, мультимедійне подання навчальної інформації, керування отриманими даними, організація інтерактивної співпраці

та спілкування, автоматизоване здійснення аналітики перебігу й результатів навчання тощо.

У своїх дослідженнях науковці звертаються до різних цифрових платформ як інструментальної бази побудови інформаційно-комунікаційного середовища для навчання іноземної мови, наприклад Google Classroom (Губіна, & Мартинюк, 2019; Moonma, 2021), Quipper (Agustina, & Cahyono, 2017; Mulyono, 2016), Blackboard (Al-khresheh, 2022; Tawalbeh, 2018). Водночас, як свідчать результати вітчизняних і зарубіжних студій, з-поміж таких платформ чи не найбільшою популярністю у практиці викладання іноземних мов, особливо на рівні вищої освіти, вирізняється система Moodle – модульне об’єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище (modular object-oriented dynamic learning environment) (Долинський, 2013; Рудніцька, & Дроздова, 2018; Форостюк, 2017; Dogoriti, Pange, & Anderson, 2014; Gundu, & Ozcan, 2017; Qaddumi, & Smith, 2024).

Поширене використання цієї платформи у системі вищої освіти науковці пояснюють низкою факторів, а саме:

- відповідністю її функціоналу цільовим та організаційним особливостям освітнього процесу у вищій школі;
- безкоштовністю, доступністю, високим ступенем ергономічності;
- підтримкою різних форматів імпорту й експорту навчальних матеріалів (MS Word, PDF, ZIP, RAR, HTML, Markdown, GIFT);
- широким спектром інструментів для взаємодії усіх учасник освітнього процесу (форум, чат, вікно обміну повідомленнями);
- широкими можливостями персоналізації, налаштування профілю та інтерфейсу відповідно до індивідуальних потреб та вподобань користувачів;
- сумісністю зі сучасними вебінструментами (популярними відеохостингами, сервісами відеоконференцзв’язку, мобільними додатками тощо);
- засобами відстеження активності здобувачів та контролю результатів їхньої навчальної діяльності тощо (Коцюба, 2021; Косяк, Громоздова, & Кашина, 2024; Ломакович, Бабій, & Фурман, 2017; Неділько, Чумак, & Плачинда, 2017;

Cabero-Almenara, Arancibia, & Del Prete, 2019; García-Murillo, Novoa-Hernández, & Rodríguez, 2020; Makruf, Rifa'i, & Triana, 2022).

Зважаючи на констатовані переваги платформи Moodle в організації освітнього процесу у системі вищої освіти, саме на її основі відповідно до наведених вище теоретичних і методологічних положень щодо побудови ефективного інформаційно-комунікаційного середовища дидактичного призначення, ми розробили Електронний навчально-методичний комплекс «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Ч.1, Ч.2» у віртуальному навчальному середовищі для навчання іноземної мови студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, структурувавши весь матеріал у дві частини відповідно до робочої програми курсу, кожна з яких охоплює, передовсім, інформаційну довідку про автора, програму та плани практичних занять, перелік рекомендованої навчальної літератури, опис системи контролю та критеріїв оцінювання результатів навчання, глосарій основних термінів і понять, а також методичні поради щодо самостійної роботи у середовищі (див. Рис. 4.1).

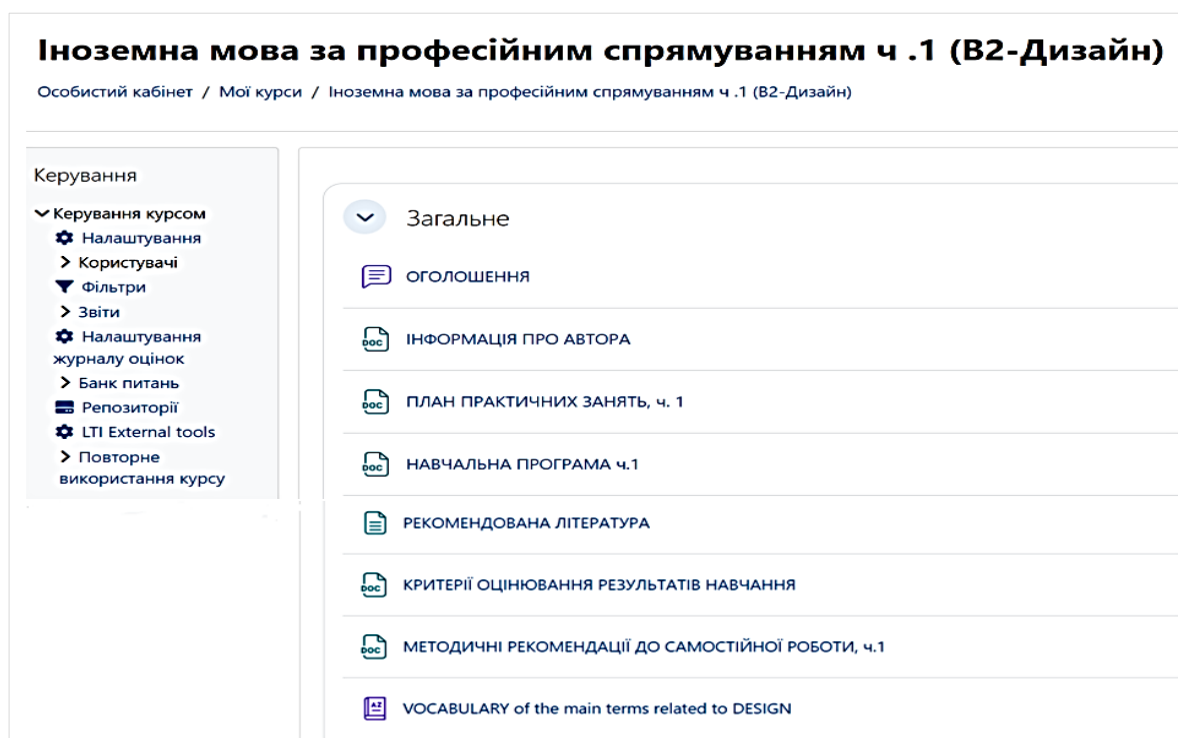


Рис. 4.1. Скриншот головної сторінки Електронного навчально-методичного комплексу дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Ч. 1» для спеціальності В2 Дизайн (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) у віртуальному навчальному середовищі
(створено авторкою)

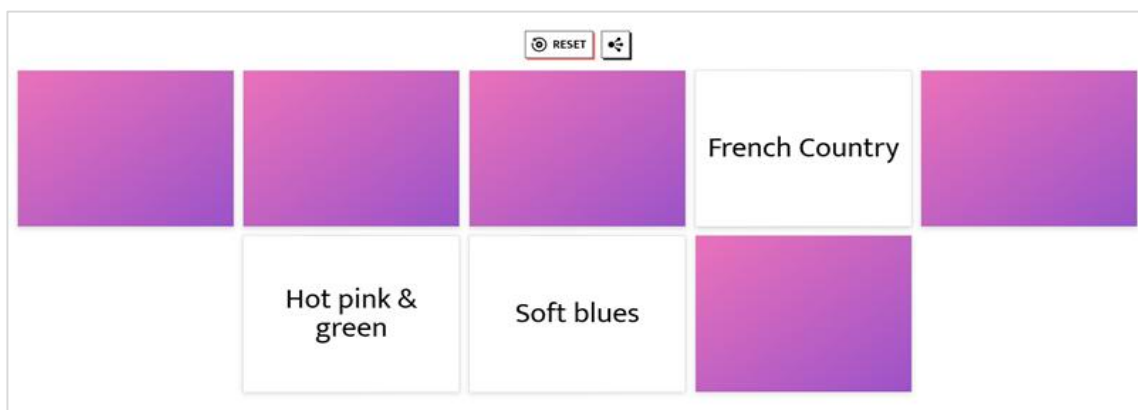
Окрім загальної інформації щодо вивчення навчальної дисципліни, Електронний навчально-методичний комплекс включає загалом 4 навчальні модулі з 20 ситуативно-комунікативними темами професійного спрямування, рівномірно розподіленими між першою та другою частинами курсу відповідно до робочої програми навчальної дисципліни. Кожна з тем містить низку додаткових до навчального посібника інтерактивних дидактичних матеріалів для опрацювання лексики, граматики, мовленнєвих зразків, необхідних для успішної іншомовної комунікації відповідно до ситуації професійного спілкування (див. Рис. 4.2).



Рис. 4.2. Фрагмент змістового наповнення першої теми першого навчального модуля курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Ч. 1» для спеціальності В2 Дизайн (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) у віртуальному навчальному середовищі
(створено авторкою)

Контент кожної теми інтегрує у собі матеріали різного функціонального призначення, зокрема: інформативні, як-от тексти для читання та аудіювання чи переліки типових зразків професійного мовлення; ілюстративні, а саме аудіофрагменти для презентації зразків мовлення, ментальні схеми для представлення лексико-термінологічних гнізд і ланцюжків тощо; контрольно-

4. Play a game. Make style-colour pairs.



5. Interactive online activity. Mentimeter. Airport.

Join at menti.com | use code 6181 5622

Mentimeter

You have 1000 points to 'buy' features for your dream airport:

- Rain Vortex waterfall (200 points). Creates wow factor
- Biophilic design elements (150 points). Reduces stress
- Gaming areas (100 points). Entertainment during layovers
- Free city tours (120 points). Cultural experience
- Rooftop swimming pool (180 points). Ultimate relaxation




menti.com
6181 5622

Waiting for participants

6. Interactive online activity. Mentimeter. Interior Design Styles.

Mentimeter

Design Styles




menti.com
2497 8278

Waiting for participants

Отже, створення інформаційно-комунікаційного середовища для навчання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніх дизайнерів

середовища, як важлива умова розвитку їхньої іншомовної професійної компетентності, втілена у форматі Електронного навчально-методичного комплексу до курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у складі двох взаємопов'язаних частин на базі системи Moodle, кожна з яких насичена різноманітним навчальним контентом, зокрема інформативним, ілюстративним, тренувальним, контрольним, структурованим за змістовими модулями і ситуативно-комунікативними темами відповідно до робочої програми навчальної дисципліни. Наповнений такою різноманітною інформацією курс суттєво збагачує матеріал навчального посібника “English for Designers”, а також розширює інструментарій формування іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, шляхом інтегрування сучасних онлайн-сервісів і застосунків, що завдяки безпрецедентним властивостям візуалізації, гейміфікації тощо уможливають занурення студентів в розмаїття навчально-комунікативних ситуацій та їх активізацію в ході опанування іноземною мовою за професійним спрямуванням.

Висновки до четвертого розділу

Розділ 4 «Організаційно-методичне забезпечення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» презентує актуалізацію і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; авторське бачення оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції. У розділі висвітлюються особливості моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції, а також створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

У процесі дослідження розглянуто роль і сутність мотивації в навчанні англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх дизайнерів середовища, що інтегрує в собі пізнавально-комунікативні прагнення, потреби, інтереси та активує навчально-комунікативну поведінку, спрямовує та організовує навчально-комунікативну діяльність. Визначено й охарактеризовано

типи мотивації до навчальної та комунікативної діяльності у процесі вивчення англійської мови як засобу професійного спілкування здобувачами названої професії та виявлено особливості їхнього впливу на навчально-комунікативну поведінку; наведено ієрархію типових мотивів до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням студентами немовних спеціальностей та основних чинників їх розвитку.

На цій основі окреслено шляхи мотивування майбутніх бакалаврів з дизайну середовища до оволодіння англійською мовою як засобом фахової комунікації: формування позитивного ставлення щодо неї та потреби її вивчення через демонстрацію практичної значущості в професійній діяльності дизайнера; цікаву подачу англomовного навчального матеріалу, застосування інноваційних методів і засобів його опрацювання, диверсифікацію видів і форм навчально-комунікативної діяльності; створення доброзичливої атмосфери навчання і спілкування для попередження чи протидії бар'єрам пізнавальної та іншомовної комунікації. Наведено інструменти практичної реалізації способів мотивування і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища в межах авторського навчального посібника "English for Designers" та Електронного навчально-методичного комплексу «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Під час дослідження розкрито значення міжпредметної інтеграції в процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніх бакалаврів з дизайну середовища та висвітлено засадничі характеристики технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як способу синтезування змісту курсу іноземної мови та фахових дисциплін задля паралельного, одночасного формування іншомовних та фахових знань і вмінь майбутнього фахівця. У результаті схарактеризовано основні моделі предметно-мовного інтегрованого навчання, що різняться за пріоритетністю того чи іншого складника – предметно-орієнтована (content-driven CLIL model) та мовно-орієнтована (language-driven CLIL model) – чи ступенем їх інтеграції – повністю інтегрована (full CLIL model) та частково інтегрована (partial CLIL model).

На підставі урахування ключових характеристик різних моделей предметно-мовного навчання та особливостей професійної освіти майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, рівня їхніх базових іншомовних знань і вмінь обґрунтовано доцільність інтеграції змісту їхньої іншомовної та фахової підготовки, передовсім, через долучення актуального навчального матеріалу спеціалізованих дисциплін до змісту курсу іноземної мови за професійним спрямуванням. Визначено перелік базових фахових дисциплін згідно з чинними освітньо-професійними програмами підготовки бакалаврів з дизайну середовища, проведено аналіз їхнього програмно-методичного забезпечення та виявлено особливості інформаційного наповнення; визначено змістові «точки дотику» дисциплін спеціальної та іншомовної підготовки; укладено фахово спрямовану тематику курсу іноземної мови для здобувачів професії дизайнера середовища; відібрано автентичні іншомовні інформаційні матеріали відповідно до визначеної тематики курсу іноземної мови та розроблено систему різнотипних завдань для їх опрацювання.

Доведено необхідність проєктування і використання професійно орієнтованих навчально-комунікативних ситуацій інтерактивного характеру у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутнього дизайнера середовища, що відтворюють основні аспекти діяльності фахівця цієї галузі та типові моделі його професійно-комунікативної поведінки. Зокрема, проаналізовано засадничі положення технології ситуаційного навчання, визначено сутнісні характеристики навчальної ситуації як її ключової структурно-організаційної одиниці, розглянуто їх типи за змістовою спрямованістю, ступенем проблемності, характером розв'язання, встановлено базові вимоги до моделювання навчальних ситуацій у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням та розробки різнотипних ситуаційних завдань.

У процесі моделювання професійно орієнтованих ситуацій для іншомовної професійної підготовки студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища окреслено коло типових професійних обов'язків фахівця цієї сфери у сучасних

умовах відповідно до типових посадових інструкцій, галузевих стандартів; укладено систему різнотипних ситуативних завдань – проблемно-аналітичних, імітаційних, симуляційних, проєктних, ігрових тощо – з урахуванням актуальних завдань професійної діяльності та професійної комунікації дизайнера середовища. Послідовно систематизовано змодельовані навчальні ситуації відповідно до визначеної тематики курсу іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх бакалаврів з дизайну середовища у порядку зростання ступеня складності їх виконання.

У розділі аргументовано важливість упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес іншомовної професійної підготовки майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, що надають широкий доступ до іншомовних професійних ресурсів, забезпечують можливості презентації навчальної інформації у різних форматах, пропонують засоби її опрацювання в інтерактивних режимах. Розкрито основні функції інформаційно-комунікаційних технологій в контексті навчання іноземної мови, наведено їх типологію, встановлено шляхи ефективного практичного впровадження, насамперед, через інтеграцію у межах єдиного інформаційно-комунікаційного середовища на базі сучасних цифрових платформ для спрощення і підвищення зручності користування ними.

У результаті дослідження наведено сутнісні характеристики сучасного інформаційно-комунікаційного середовища дидактичного призначення, його базові структурні моделі, принципи ефективного функціонування та основні інструменти побудови. На основі цього на базі системи Moodle розроблено Електронний навчально-методичний комплекс у віртуальному навчальному середовищі для розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну середовища, що охоплює 2 частини, насичені різноманітними навчальними матеріалами, зокрема інформативними, ілюстративними, тренувальними, контрольно-діагностичними тощо, долученими з популярних відеохостингів (TED Talks, YouTube тощо) чи

створених за допомогою сучасних онлайн-застосунків (Mentimeter, Wordwall, Puzzel тощо).

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях автора: Babiak, Plavutska, Bodnar, Dzhydzhora, Dudar, Shayner, & Denysiuk, 2025; Dushechkina, Yatsyna, Malyk, Shayner, Tyshkovets, & Nykytenko, 2024; Krokmal, Tymchenko, Shayner, Lytvynov, & Drobin, 2024; Leonov, Shpitun, Shevchenko, Shayner, & Dzherelii, 2024; Shayner, 2025a; Shayner, & Havran, 2020a; Shayner, & Kushka, 2020; Shayner, & Mukan, 2025; Shayner, & Vilkhovchenko, 2021; Shayner, Rak, & Senkovych, 2023; Shvay, Shayner, & Kushka, 2021; Vilkhovchenko, & Shayner, 2017, 2020; Voznyuk, & Shayner, 2020; Zahorodnia, Tsepeniuk, Shayner, & Kushka, 2024; Вільховченко, & Шайнер, 2016, 2019; Ісаєва, & Шайнер, 2022a; Ісаєва, Шайнер, & Розман, 2021; Шайнер, & Балацька, 2018; Шайнер, & Гавран, 2019; Шайнер, & Кушка, 2021; Шайнер, 2025b, 2025c; Шайнер, 2018c; Шайнер, Ваколя, & Кушнірчук, 2021.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА

ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ

ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ СЕРЕДОВИЩА

У розділі 5 «Експериментальна перевірка ефективності системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» представлено програму і методику дослідження. Представлено результати діагностики сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту.

5.1. Програма і методика дослідження

Відповідно до напрацювань у галузі методології сучасної науки, її слід трактувати як «специфічну форму суспільної свідомості, основу якої становить система знань, процес пізнання закономірностей об'єктивного світу, вироблення знань та використання їх у практиці як певного виду суспільного поділу праці» (Каламбет, Іванов, & Півняк, 2015, с. 6); «багатогранну і складну категорію, яка визначається як система достовірних знань про природу, суспільство і мислення; як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про дійсність; як одна з форм суспільної свідомості. Наука постає найвищим ступенем розумового розвитку людини, вершинним і найбільш специфічним досягненням людської культури» (Дубасенюк, 2016, с. 11).

Визначаючи сутність наукового дослідження Бірта та Бургу (2014) вказують на його ключові ознаки. Зокрема, акцентується увага на такому атрибуті як чітке визначення мети і її конкретизація через завдання, виконання яких характеризує цілеспрямованість дослідницької діяльності. Автори виокремлюють зорієнтованість дослідження на створення нового знання, генерування оригінальних ідей, відкриття невідомих аспектів явищ, а також на

нестандартне осмислення вже відомих проблем. Наголошується на таких особливостях дослідження як впорядкованість і логічна структурованість процесу дослідження, а також аргументованість та доказовість (Бірта, & Бургу, 2014).

Педагогічна наука володіє власним методологічним інструментарієм, яким послуговуються дослідники з метою розв'язання суперечностей, що виникають у теорії і практиці освітньої галузі. Організація науково-педагогічного дослідження вимагає дотримання певної логіки, алгоритму, що найкраще реалізувати за допомогою укладання відповідної програми (Абракітов, 2014; Астрелін, Косогіна, & Кирій, 2021; Башкір, 2020; Важинський, & Щербак, 2016; Вітченко, & Вітченко, 2020; Гончарук, 2014; Гуторов, 2017; Дубасенюк, 2016; Каламбет, Іванов, & Півняк, 2015; Ліпич, Бортнік, Волинець, et al., 2018; Самсонов, Сільвестров, & Тачиніна, 2022; Сисоєва, & Кристопчук, 2013). Це підтверджують дослідники, зазначаючи, що «організаційна підготовка наукового дослідження починається зі складання програми досліджень. За нею визначається загальний зміст, завдання та методи дослідження. ... На основі програми досліджень розробляється детальний план наукового дослідження» (Астрелін, Косогіна, & Кирій, 2021, с. 24). «Програма дослідження – це документ, який регламентує всі етапи, стадії підготовки, організації та проведення конкретного дослідження. Програма дослідження містить теоретичні обґрунтування методологічних підходів і методичних прийомів вивчення певного явища або процесу» (Важинський, & Щербак, 2016, с. 17).

У цьому дослідженні програма відображає організацію дослідницького процесу, що охоплює комплекс дослідницьких дій і заходів, спрямованих на одержання нових знань про специфіку процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, які можливо використовувати у практиці закладів вищої освіти, а також для подальшого розвитку педагогічної науки. Істотно, що її розробка передбачає обґрунтування теоретичних засад наукової проблеми та методологічних підходів до її розв'язання, презентацію структури дослідження та логіки його розгортання.

Наголосимо, що в основу розробки програми дослідження покладено досягнення сучасної методології науки, зокрема – педагогічної, що зумовлює ґрунтування наукової студії на відповідних методологічних принципах і підходах. Погоджуємось з науковцями, що «особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, загальних для всіх галузей знання» (Сисоєва, & Кристопчук, 2013, с. 66). Актуальними є міркування дослідників, відповідно до яких «наукова методологія будь-якої науки, у тому числі педагогіки, розкривається через специфічні самостійні методологічні принципи. Принципом є основне вихідне положення, в основі якого лежать вимоги до змісту методології. Основні правила будь-яких педагогічних досліджень також знаходять відображення в низці принципів, тобто головних положеннях, які обумовлюють і підхід до проблеми, і методику отримання фактів та їх аналіз» (Башкір, 2020, с. 26). У нашому дослідженні йдеться про методологічні принципи, серед яких принцип детермінізму, відповідності, об'єктивності, системності, єдності теорії і практики.

Наші міркування суголосні з тезою, що «сприйняття методології як сукупності ідей, що визначають загальні підходи до організації наукового дослідження, здобуття нових знань, потребує критичного осмислення. Певні ідеї тільки тоді досягають методологічного значення, коли вони мають загальнонаукову значимість і концептуальність, спрямовують на всебічне осмислення сучасної теорії і практики, забезпечують принципово нове – прогностично-діалектичне – бачення актуальних наукових проблем, шляхів і підходів до їхнього розв'язання. Тому визначення методологічних основ становить собою одне з найвідповідальніших і найскладніших завдань дослідника на початковому етапі дослідницького пошуку, успішність реалізації якого дозволить зорієнтуватися у системі магістральних координат сучасного наукового дискурсу, усвідомити сутність актуальних методологічних настанов, системно дібрати й обґрунтувати дослідницький інструментарій» (Вітченко, & Вітченко, 2020, с. 50). У цьому контексті слід звернутися до праці Дубасенюк (2016), в якій йдеться про те, що методологічний підхід слід тлумачити, як

«теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проєктування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу» (с. 65). У виконаному дослідженні застосовано комплекс методологічних підходів, серед яких системний, компетентнісний, практико-орієнтований, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний.

З перспективи організації науково-педагогічного дослідження важливе значення має визначення мети дослідження та завдань, виконання яких спрямоване на її досягнення. «Чітке формулювання конкретної мети – одна з найважливіших методологічних вимог до програми наукового дослідження. Мета дослідження полягає у вирішенні наукової проблеми шляхом удосконалення вибраної сфери діяльності конкретного об'єкта» (Важинський, & Щербак, 2016, с. 15). Дослідники зауважують, що «завдання повинні розглядатись як основні етапи наукового дослідження. Завдання підпорядковуються основній меті і спрямовані на послідовне її досягнення» (Важинський, & Щербак, 2016, с. 15).

Оскільки метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування концепції і моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища та експериментальна перевірка її ефективності, для її досягнення визначено комплекс завдань, що потребують розв'язання. Вважаємо за доцільне представити модель виконання дослідження, що поєднує кілька етапів і передбачає реалізацію дослідницьких завдань (див. Рис. 5.1).

Як і будь-яке інше науково-педагогічне дослідження, у цьому дослідженні використано комплекс теоретичних та емпіричних методів для виконання дослідницьких завдань.

Нам імпонує теза, що «методи науково-педагогічного дослідження вчені розглядають як сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв'язання науково-практичних проблем; вивчення і пізнання об'єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості.

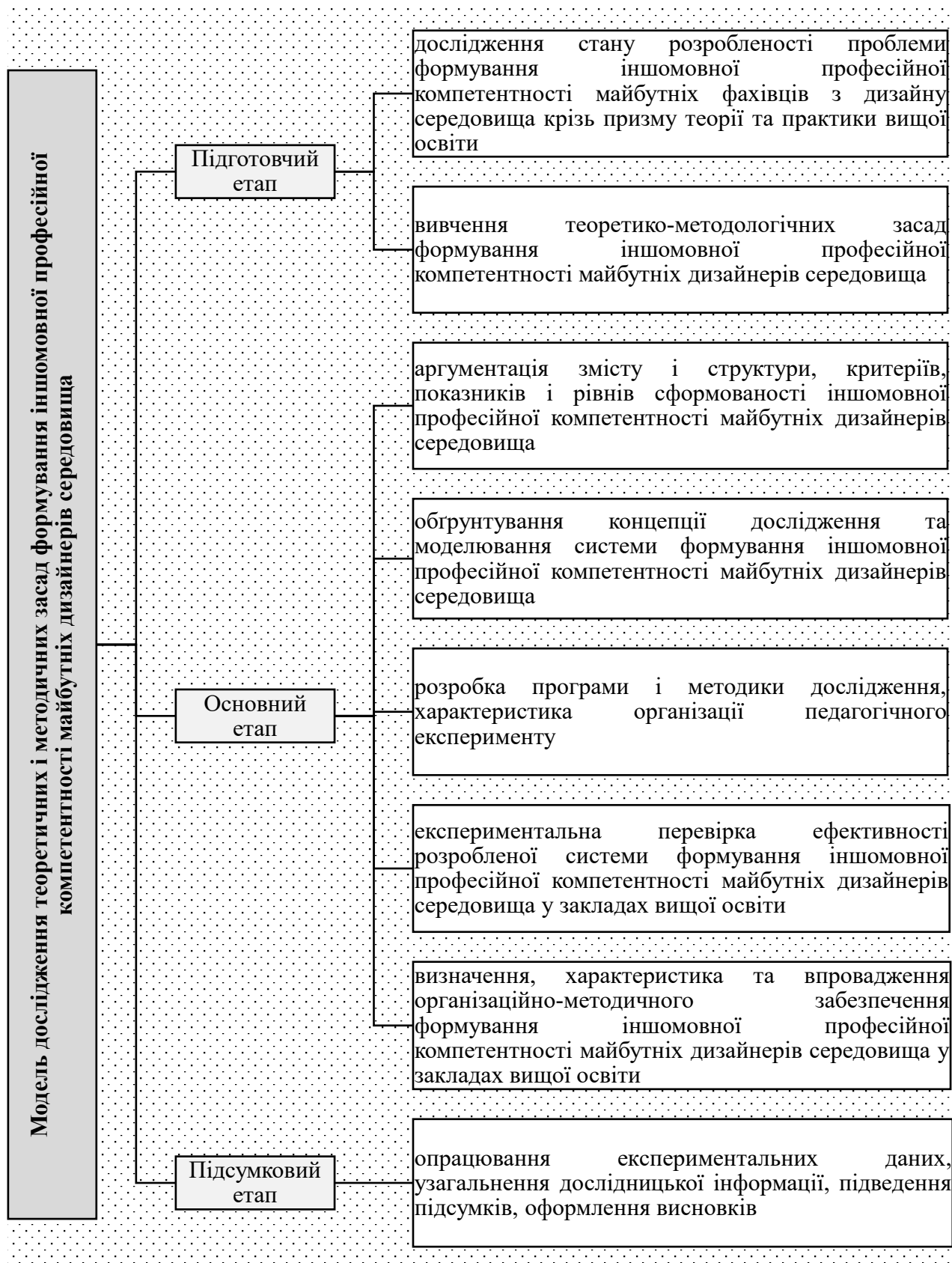


Рис. 5.1. Модель дослідження теоретичних і методичних засад формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (створено авторкою)

Методи – похідні від мети, предмету, змісту, конкретних умов дослідження. Вони багато в чому визначаються характером проблеми, теоретичним рівнем і змістом гіпотези» (Дубасенюк, 2016, с. 120). Сисоєва та Кристопчук (2013) пишуть, що «метод розглядають як сукупність прийомів практичного або теоретичного освоєння педагогічної дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання у сфері освіти, комплекс інтелектуальних дій, логічних процедур, за допомогою яких педагогічна наука прагне встановити істину, перевірити чи спростувати її» (с. 86). Автори зазначають, що «основні методи дослідження – те, що використав пошукувач у процесі дослідження. Іншими словами, в цьому випадку він демонструє той інструментарій, за допомогою якого забезпечується розв'язання основних завдань, досягнення мети...» (Сисоєва, & Кристопчук, 2013, с. 65).

Логіка побудови програми дослідження аргументує співвіднесення етапів дослідження, дослідницьких завдань та короткої характеристики застосованих наукових методів. Отож, відповідно до авторського задуму виконання дослідження передбачало його умовний поділ на підготовчий, основний, підсумковий етапи, на кожному з яких виконувалися дослідницькі завдання з використанням відповідних наукових методів.

Підготовчий етап дослідження (2021-2023 рр.) передбачав виконання двох дослідницьких завдань. Відповідно до першого завдання – дослідження стану розробленості проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища крізь призму теорії та практики вищої освіти – виконано рефлексію власного педагогічного досвіду у контексті іншомовної підготовки майбутніх дизайнерів середовища. Досліджено досвід закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців за цією спеціальністю. За Кравчиною (2022), «рефлексія – це форма активного аналізу та осмислення різних змістів свідомості, діяльності, спілкування» (с. 40). Авторка переконана, що «педагогічна рефлексія – це не просто знання чи розуміння вчителем самого себе, а й з'ясування того, як інші знають та розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Це свого роду процес

подвоєного дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає усвідомлення перебігу педагогічної діяльності, відтворення особливостей один одного» (Кравчина, 2022, с. 40).

У ході дослідження використано методи аналізу і синтезу, порівняння і зіставлення для виявлення спільного і відмінного у практиці сучасних закладів вищої освіти, аналізу робочих програм навчальних дисциплін, спрямованих на формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, їхніх силабусів, навчально-методичного і нормативно-правового забезпечення тощо.

Дослідники зазначають, що «аналіз – комплексний метод дослідження, заснований на послідовному членуванні об'єктів на елементи чи ознаки (аналіз) або поєднанні частин об'єкта в ціле (синтез)» (Сисоєва, & Кристопчук, 2013, с. 90). Проте автори наголошують, що «синтез – це не довільне поєднання двох виокремлених частин цілого, а діалектичне ціле з виділенням суті. Результатом синтезу є нове утворення, властивості якого є результатом не тільки внутрішнього з'єднання властивостей компонентів, але і результатом їхнього внутрішнього взаємозв'язку і взаємозалежності» (Сисоєва, & Кристопчук, 2013, с. 92).

Щодо методу порівняння, він відображає «процес встановлення подібності або відмінностей предметів та явищ дійсності, а також знаходження загального, притаманного двом або кільком об'єктам. Різні об'єкти чи явища можуть порівнюватись безпосередньо або опосередковано через їх порівняння з будь-яким іншим об'єктом (еталоном)» (Антонова, 2014, с. 70), а «шляхом зіставлення виділяють загальне і специфічне в досліджуваному, відбирають найбільш ефективні методи навчання» (Староста, & Товканець, 2015, с. 35).

З метою дослідження досвіду здобувачів освіти, їхнього ставлення до проблеми іншомовної професійної компетентності, усвідомлення її місця і ролі у їхньому професійному становленні і розвитку, її формування у межах професійної підготовки, організовано опитування, як метод збору й обробки інформації про досвід закладів вищої освіти щодо організації опанування

здобувачами освіти іноземної мови за професійним спрямуванням, що забезпечило можливість для виявлення суперечностей, які потребують розв'язання.

Зауважимо, що опитування вважають тим методом, який можна використовувати як на початковому, так і основному та завершальному етапах дослідження: «застосування опитувальних методів дослідження (бесіда, інтерв'ю, анкетування) проводять на початку науково-педагогічного дослідження як пошукові методи з метою аналізу стану досліджуваної проблеми; у середині як уточнюючі – з метою уточнення і коригування дослідження; наприкінці – для зіставлення одержаних результатів із думками самих учасників експерименту» (Староста, & Товканець, 2015, с. 44).

Друге завдання – вивчення теоретико-методологічних засад формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – окреслило проблему здійснення комплексного аналізу, синтезу і узагальнення філософських, психологічних, лінгвістичних і педагогічних джерел. Актуальною є теза, що «наукове пізнання відрізняється від звичайного і практичного пізнання також своєю системністю і послідовністю, як у процесі пошуку нових знань, так і впорядкування всього відомого, наявного і по новому відкритого знання. Кожен наступний крок у науці спирається на крок попередній, кожне нове відкриття отримує своє пояснення, коли стає елементом певної системи знань. Частіше всього такою системою слугує теорія як розвинута форма раціонального знання» (Башкір, 2020, с. 10). Авторка переконує, що «метою теоретичних досліджень є з'ясування в процесі синтезу знань суттєвих зв'язків між досліджуваним об'єктом і зовнішнім середовищем, пояснення й узагальнення результатів експериментальних досліджень і виявлення загальних закономірностей з їх наступною формалізацією» (Башкір, 2020, с. 57).

Позаяк формування іншомовної професійної компетентності сучасного фахівця є комплексною проблемою, у дослідженні враховано ключові положення сучасних філософських (екзистенціалізм, прагматизм, конструктивізм), лінгвістичних (структуралізм, функціоналізм,

лінгвокультуралізм), психологічних (нативізм, когнітивізм, інтеракціонізм), педагогічних (таксономія Блума, концепція розвивального навчання, концепція проблемного навчання) теорій і концепцій. Такий підхід уможливив розкриття змісту ключових термінів, понять і категорій, які використовуються у дисертаційній роботі, структурування – з метою визначення сутності та розроблення компонентної структури іншомовної професійної компетентності, а також порівняння і зіставлення особливостей іншомовної підготовки сучасних фахівців, зокрема майбутніх дизайнерів середовища, на предмет формування їхньої іншомовної професійної компетентності, розкриті у напрацюваннях зарубіжних та вітчизняних учених.

Основний етап (2023-2025 рр.) передбачав реалізацію третього завдання дослідження – аргументація змісту і структури, критеріїв, показників і рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, відповідно до якого використано методи аналізу і синтезу, узагальнення, порівняння і зіставлення, структурування для визначення сутності та розроблення компонентної структури іншомовної професійної компетентності (мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний, особистісний). У ході роботи над реалізацією цього завдання розроблено діагностичний апарат, зокрема визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний) та їхні показники, рівні (алгоритмічний, продуктивний, творчий) сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, як його складових, відповідно до обґрунтованої компонентної структури іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Четверте завдання – обґрунтування концепції дослідження та моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – виконано на основі застосування методів індукції («перехід до загального твердження на підставі тверджень про окремі випадки. Вона виступає визначеним способом узагальнення» (Староста, & Товканець, 2015, с. 34) і дедукції («будь-який висновок узагалі, у вузькому змісті

– доказ чи виведення твердження (наслідку) з одного чи декількох інших тверджень (посилань)» (Староста, & Товканець, 2015, с. 34), узагальнення («логічний процес переходу від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності» (Тверезовська, & Сидоренко, 2013, с. 107) і систематизації джерельної бази дослідження, що уможливило окреслення потреби у розробці концепції дослідження, визначення й обґрунтування її методологічного, теоретичного та технологічного концептів.

У ході виконання дослідження використано метод моделювання, що дозволило створити систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища, компонентами якої є цільова, теоретико-методологічна, змістово-технологічна та діагностико-результативна підсистеми. Дослідники розглядають моделювання як «засіб дослідження процесів за допомогою моделей, які неможливо досліджувати в природних умовах. Зведення результатів дослідження одного явища відбувається шляхом вивчення властивостей іншого явища з іншою природою» (Астрелін, Косогіна, & Кирій, 2021, с. 29).

Згідно з п'ятим завданням – визначення, характеристика та впровадження педагогічних умов формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти – передбачали розробку авторського підходу до розв'язання проблеми актуалізації і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції, моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції, створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

Згідно із шостим завданням – експериментальна перевірка ефективності розробленої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти – на цьому етапі організовано та проведено педагогічний експеримент, який складався з

констатувального та формувального етапів (їхній перебіг та одержані результати будуть представлені у наступних підрозділах), для верифікації гіпотези дослідження й апробації системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, педагогічних умов її реалізації. За Сисоєвою та Кристопчук (2013), «експеримент – метод педагогічних досліджень, під час якого відбувається активний вплив на педагогічні явища шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження. Педагогічний експеримент є певним комплексом методів дослідження, який забезпечує науково-об’єктивну та доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези» (с. 122-123).

Також у ході педагогічного експерименту на основі педагогічного спостереження, використання діагностичного апарату дослідження, діагностичних методів (анкетування, бесіда, тестування) виконано оцінювання сформованості мотиваційного, гносеологічного, діяльнісного та особистісного компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту. Доведено, що педагогічне спостереження розглядають як один із надійних наукових методів, оскільки «це спеціально організоване, цілеспрямоване сприйняття педагогічного процесу у звичайних умовах; об’єкт спостереження – дії та вчинки студентів та викладачів» (Сисоєва, & Кристопчук, 2013, с. 114).

Для обробки експериментальних даних використано методи математичної статистики (непараметричний критерій Пірсона χ^2), що уможливило виконання кількісного і якісного аналізу результатів, одержаних під час констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту, верифікувати їх та перевірити на достовірність.

Реалізація сьомого завдання – розробка та впровадження в практику іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища навчально-методичного забезпечення з метою формування їхньої іншомовної професійної компетентності – була спрямована на проєктування навчально-

методичного супроводу, що представлений навчальним посібником “English for Designers”, Електронними навчально-методичними комплексами «Іноземна мова за професійним спрямуванням. Частина 1», «Іноземна мова за професійним спрямуванням. Частина 2», що схарактеризовані у попередньому розділі.

Підсумковий етап (2025 р.) передбачав опрацювання експериментальних даних, узагальнення дослідницької інформації, підведення підсумків, оформлення висновків. Під час цього етапу дисертаційного дослідження здійснено комплекс заходів, що передбачали систематизацію одержаних даних, їх осмислення та інтерпретацію. Зокрема, виконано опрацювання експериментальних даних, отриманих у ході педагогічного експерименту, із застосуванням відповідних методів кількісного та якісного аналізу; узагальнено дослідницьку інформацію, що дозволило інтегрувати емпіричні та теоретичні напрацювання в єдину концептуальну модель; підведено підсумки дослідження на основі оцінювання рівня досягнення окресленої мети, виконання відповідних завдань, визначено значущість результатів дослідження для подальшого розвитку теорії педагогічної науки та практики вищої освіти; сформульовано висновки, що презентують логічне завершення наукової студії й узагальнюють результати дослідження.

5.2. Діагностика сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: констатувальний етап педагогічного експерименту

Експериментальне дослідження ефективності впровадження системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища проведено у форматі спеціально організованого педагогічного експерименту, за яким в освітній процес майбутніх дизайнерів середовища внесено принципово важливі зміни, що корелюють із метою, завданнями і гіпотезою роботи.

До експерименту були залучені 226 здобувачів освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища», зокрема: 35 студентів Київського національного університету технологій та дизайну; 40 здобувачів, що навчаються у Львівській національній академії мистецтв; 15 – у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій С. З. Гжицького); 90 – у Національному університеті «Львівська політехніка»; 12 – у Національному університеті «Чернігівська політехніка»; 19 – у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка; 15 – у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, із яких були сформовані контрольна (КГ – 111 студентів) та експериментальна (ЕГ – 115 студентів) групи.

Для діагностування ефективності впровадження системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища було використано раніше визначені критерії й показники, що засвідчують її сформованість на кількох рівнях.

На констатувальному етапі дослідження (2023-2024 рр.) було здійснено ґрунтовний аналіз наукової проблеми шляхом опрацювання педагогічних, психологічних і методичних джерел, а також програмно-методичних матеріалів закладів вищої освіти та їхнього практичного досвіду на предмет формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Визначено актуальність теми й аргументовано необхідність створення спеціальних педагогічних умов для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Окреслено складові іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, критерії та показники оцінювання рівнів її сформованості. Розроблено програму дослідження, проаналізовано специфіку процесу формування іншомовної компетентності у майбутніх дизайнерів середовища, а також здійснено діагностику сучасного стану її розвитку за допомогою комплексу емпіричних методів: спостережень, інтерв'ю, анкетування, тестових завдань, опитувань і творчих робіт.

На формувальному етапі (2024-2025 рр.) розроблено та апробовано методику формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Було визначено й реалізовано змодельовану систему та педагогічні умови, які пройшли експериментальну перевірку.

На підсумковому етапі (2025 р.) проведено комплексний аналіз результатів дослідження, здійснено систематизацію та статистичну обробку отриманих емпіричних даних. Перевірено ефективність методики та моделі, застосованих на формувальному етапі педагогічного експерименту, й підтверджено результативність упровадженої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. На основі цього сформульовано узагальнені висновки.

Відповідно до побудованої моделі системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на констатувальному етапі педагогічного експерименту визначено структурні компоненти іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний та особистісний, які забезпечують умотивованість і цілеспрямованість, ефективність і результативність дій щодо досягнення мети професійного спілкування. Взявши за основу структурування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за відповідними компонентами, ми обґрунтували такі критерії: мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, діяльнісно-поведінковий та особистісно-рефлексивний. Виокремлення критеріїв та їхніх показників дало змогу визначити рівні сформованості іншомовної професійної компетентності: творчий, продуктивний та алгоритмічний.

Мета констатувального етапу педагогічного експерименту полягала у визначенні специфічних рис процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що реалізуються в межах традиційної системи підготовки у закладах вищої освіти. Окрім цього, було поставлено завдання окреслити чинники, актуалізація яких здатна сприяти підвищенню рівня сформованості зазначеної компетентності.

В основу педагогічного експерименту покладено гіпотезу, що формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти буде ефективним, якщо в його основу покласти концептуальні, теоретико-методологічні засади, науково обґрунтовані та доведені у теорії і практиці сучасної вищої освіти.

Позитивна динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти може бути досягнута, якщо запровадити у процес їхньої підготовки відповідні педагогічні умови, застосувати діагностичний інструментарій для об'єктивного вимірювання сформованості іншомовної професійної компетентності, впровадити навчально-методичне забезпечення системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

У результаті опрацювання науково-педагогічних джерел, аналізу специфіки викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти та визначення необхідних педагогічних умов було створено модель системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Ця система охоплює комплекс заходів, що спираються як на загальнодидактичні, так і на спеціальні принципи (детермінізму, відповідності, об'єктивності, системності, єдності теорії та практики). Вона реалізується у контексті особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, міждисциплінарного та технологічного підходів.

На констатувальному етапі дослідження в експериментальній групі було проведено діагностичну роботу, спрямовану на визначення рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Для цього застосовувалися методи педагогічних вимірів: анкетування, тестування, співбесіди та спостереження. Додатково використовувалися результати самооцінювання знань студентів. Оцінювання рівня компетентності здійснювалося також за допомогою аналізу навчальної діяльності, що дозволило

комплексно охарактеризувати стан іншомовної підготовки учасників експерименту. Застосування комплексу діагностичних методик та експертного оцінювання дало змогу визначити рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за кожним критерієм і відповідними показниками, а також установити вихідний рівень її сформованості.

Для оцінювання рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за мотиваційно-ціннісним критерієм (мотиваційний компонент) використано метод опитування, результати якого підтверджувалися низкою діагностичних методик. До них належали: тест «Мотиви вибору професії» (Додаток Ж-1); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) (Додаток Ж-2); методики для діагностики мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач (Т. Елерс) (Додатки Ж-3, Ж-4); методика діагностики навчальної мотивації (А. Реан) (Додаток Ж-5); методика діагностики структури мотивації навчання у закладі вищої освіти (Додаток Ж-6); анкети для визначення рівня сформованості іншомовної професійної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм; анкета для з'ясування рівня сформованості мотиваційного компонента іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, спрямовані на виявлення ціннісних орієнтацій, потреби в оволодінні іноземною мовою, позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови (Додатки З (Анкета 1), Додаток К (Анкета 1)).

Результати проведеної діагностики дали змогу узагальнити дані щодо вмотивованості майбутніх дизайнерів середовища до формування іншомовної професійної компетентності, розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища, усвідомлення потреби в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище, позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації, зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях.

Утім, результати діагностики показали, що мотиваційні прояви майбутніх дизайнерів середовища до формування іншомовної професійної компетентності

в більшості респондентів обох груп перебувають переважно на алгоритмічному рівні за мотиваційно-ціннісним критерієм. Відсутня стійка мотивація до формування іншомовної професійної компетентності у здобувачів освіти. Такий стан свідчить про актуальну потребу в цілеспрямованій роботі, спрямованій на розвиток мотивації у майбутніх дизайнерів середовища до формування іншомовної професійної компетентності (див. Табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Діагностика рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за мотиваційно-ціннісним критерієм

Показники/ рівні	КГ, %			ЕГ, %		
	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий
розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища	53,15	35,14	11,71	54,78	34,78	10,44
потреба в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку	52,25	36,04	11,71	55,65	33,91	10,44
позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності	54,05	33,33	12,62	53,91	36,52	9,57
зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях	53,15	36,04	10,81	54,78	33,91	11,31
Узагальнений показник	53,15	35,14	11,71	54,78	34,78	10,44

Таблиця створена авторкою

Дослідження рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за змістово-інформаційним критерієм (гносеологічний компонент) проводилося за допомогою анкети

(Додаток И (Анкета 2)); опитувальника для діагностики рівня сформованості гносеологічного компонента іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (Додаток К (Анкета 2)).

Результати опитування загалом засвідчили у майбутніх дизайнерів середовища недостатній рівень предметно-професійних, лінгвістичних та лінгвосоціокультурних знань: знання стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки в типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування, знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі, знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації (див. Табл. 5.2). Водночас отримані результати дають підстави для висновку щодо доцільності та необхідності цілеспрямованої роботи з метою формування системи знань майбутніх дизайнерів середовища, як компоненту іншомовної професійної компетентності.

Таблиця 5.2

Діагностика рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за змістово-інформаційним критерієм

Показники/ рівні	КГ, %			ЕГ, %		
	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий
знання предметно-ситуативної тематики спілкування в сучасному професійному середовищі	53,15	35,14	11,71	53,04	33,91	13,05
знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації	54,05	35,14	10,81	54,78	33,04	12,18
знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі і	55,86	34,23	9,91	53,91	33,91	12,18

знання стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки в типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами)	53,15	36,04	10,81	53,91	34,78	11,31
Узагальнений показник	54,05	35,14	10,81	53,91	33,91	12,18

Таблиця створена авторкою

Для аналізу рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за діяльнісно-поведінковим критерієм (діяльнісний компонент), також було використано: методи опитування (опитувальник «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей» (В. Синявський, Б. Федоришин) (Додаток Ж-7); експертної оцінки; тест на визначення рівня комунікабельності (В. Ряховський) (Додаток Ж-8); тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності» (Додаток Ж-9); анкета для визначення рівня сформованості іншомовної професійної компетентності за діяльнісно-поведінковим критерієм (Додаток И (Анкета 3)); комплекс діагностичних завдань для визначення рівня сформованості діяльнісного компонента іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (Додаток К (Діагностичний тест)).

Проведена діагностика дозволила зробити узагальнення щодо недостатнього вміння сприймати та розуміти зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики, вміння продукувати висловлювання в ситуаціях професійного спілкування згідно з мовними нормами, вміння використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі, вміння ініціювати та вести фахову комунікацію (див. Табл. 5.3).

У результаті комплексного дослідження рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за особистісно-рефлексивним критерієм (особистісний компонент), із використанням методики діагностики загальної комунікативної толерантності (В. Бойко) (Додаток Ж-10);

методики діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов) (Додаток Ж-11); анкети для визначення рівня сформованості іншомовної компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм (Додаток К (Опитувальник 3); опитувальника для діагностики рівня сформованості особистісного компонента іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища та тестові завдання (Додаток К (Тестові завдання (ситуаційно-рефлексивний тест 4)) виявлено невисокий рівень сформованості навичок рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки, психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях, самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації у респондентів експериментальної та контрольної груп (див. Табл. 5.4).

Таблиця 5.3

Діагностика рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за діяльнісно-поведінковим критерієм

Показники/ рівні	КГ, %			ЕГ, %		
	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий
уміння сприймати, декодувати та розуміти зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики	56,76	33,33	9,91	55,65	32,17	12,18
уміння продукувати висловлювання в ситуаціях професійного спілкування згідно з мовними нормами (лексичними, граматичними, стилістичними) в усній і письмовій формі	54,96	34,23	10,81	56,52	32,17	11,31
уміння використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі	54,05	36,04	9,91	55,65	33,04	11,31
уміння ініціювати та вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик	54,05	33,33	12,62	54,78	34,78	10,44
Узагальнений показник	54,96	34,23	10,81	55,65	33,04	11,31

Таблиця створена авторкою

Отже, аналіз реального рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за особистісно-рефлексивним критерієм засвідчує необхідність розвитку у них комунікативно-рефлексивних здатностей, як основи об'єктивної самооцінки їхніх дій.

Таблиця 5.4

Діагностика рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за особистісно-рефлексивним критерієм

Показники/ рівні	КГ, %			ЕГ, %		
	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий	Алгоритмічний	Продуктивний	Творчий
навички рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків	54,96	34,23	10,81	55,65	33,91	10,44
навички розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування	54,05	36,04	9,91	53,04	35,65	11,31
навички психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею	53,15	36,94	9,91	53,91	34,78	11,31
навички самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації	54,05	36,94	9,01	53,04	34,78	12,18
Узагальнений показник	54,05	36,04	9,91	53,91	34,78	11,31

Таблиця створена авторкою

Перейдемо до аналізу результатів констатувальної діагностики рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища відповідно до визначених критеріїв. Діагностичні заходи здійснювалися на основі спеціально розробленого діагностичного пакету, представленого у Додатках Ж, З, Й.

Як було встановлено на констатувальному етапі експерименту, про що свідчать дані, презентовані у Таблиці 5.5, за мотиваційно-ціннісним критерієм творчий рівень сформованості мотиваційного компоненту у структурі іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища демонструють 13 студентів КГ (11,71%) та 12 студентів ЕГ (10,44%); продуктивний рівень мають 39 (35,14%) студентів КГ та 40 (34,78%) студентів ЕГ, алгоритмічний рівень притаманний 59 (53,15%) студентам КГ та 63 (54,78%) студентам ЕГ.

Таблиця 5.5

Результати діагностики рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за мотиваційно-ціннісним критерієм (констатувальний етап)

Рівні	Кількість майбутніх дизайнерів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Алгоритмічний	59	53,15	63	54,78
Продуктивний	39	35,14	40	34,78
Творчий	13	11,71	12	10,44
Всього	111	100	115	100

Таблиця створена авторкою

Діагностика сформованості гносеологічного компоненту у структурі іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища дозволила встановити, що за змістово-інформаційним критерієм творчий рівень сформованості демонструють 12 студентів КГ (10,81%) та 14 студентів ЕГ (12,18%); продуктивний рівень мають 39 (35,14%) студентів КГ та 39 (33,91%) студентів ЕГ, алгоритмічний рівень виявили 60 (54,05%) студентів КГ та 62 (53,91%) студенти ЕГ. Дослідження ступеня прояву змістово-інформаційного критерію сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища зафіксовано у Таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

Результати діагностики рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за змістово-інформаційним критерієм (констатувальний етап)

Рівні	Кількість майбутніх дизайнерів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Алгоритмічний	60	54,05	62	53,91
Продуктивний	39	35,14	39	33,91
Творчий	12	10,81	14	12,18
Всього	111	100	115	100

Таблиця створена авторкою

Здійснений аналіз результатів діагностики рівнів сформованості діяльнісного компоненту у структурі іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за діяльнісно-поведінковим критерієм слугує підставою до висновку, що творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів демонструють 12 студентів КГ (10,81%) та 13 студентів ЕГ (11,31%); продуктивний рівень мають 38 (34,23%) студентів КГ та 38 (33,04%) студентів ЕГ, алгоритмічний рівень виявили 61 (54,96%) студент КГ та 64 (55,65%) студенти ЕГ (див. Табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Результати діагностики рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за діяльнісно-поведінковим критерієм (констатувальний етап)

Рівні	Кількість майбутніх дизайнерів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Алгоритмічний	61	54,96	64	55,65
Продуктивний	38	34,23	38	33,04
Творчий	12	10,81	13	11,31
Всього	111	100	115	100

Таблиця створена авторкою

Аналіз результатів діагностики рівнів сформованості особистісного компоненту у структурі іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за особистісно-рефлексивним критерієм слугує підставою до висновку, що творчий рівень мають 11 студентів КГ (9,91%) та 13

студентів ЕГ (11,31%); продуктивний рівень мають 40 (36,04%) студентів КГ та 40 (34,78%) студентів ЕГ, алгоритмічний рівень мають 60 (54,05%) студентів КГ та 62 (53,91%) студенти ЕГ (див. Табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Результати діагностики рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за особистісно-рефлексивним критерієм (констатувальний етап)

Рівні	Кількість майбутніх дизайнерів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Алгоритмічний	60	54,05	62	53,91
Продуктивний	40	36,04	40	34,78
Творчий	11	9,91	13	11,31
Всього	111	100	115	100

Таблиця створена авторкою

Узагальнені показники рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища дали змогу встановити, що лише 12 (10,81%) студентів КГ та 13 (11,31%) ЕГ демонструють творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності; 39 (35,14%) студентів КГ та 39 (33,91%) студентів ЕГ виявили продуктивний рівень; 60 (54,05%) студентів КГ та 63 (54,78%) студенти ЕГ показали алгоритмічний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності (див. Табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Результати діагностики загального рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (констатувальний етап)

Рівні	Кількість майбутніх дизайнерів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Алгоритмічний	60	54,05	63	54,78
Продуктивний	39	35,14	39	33,91
Творчий	12	10,81	13	11,31
Всього	111	100	115	100

Таблиця створена авторкою

Дані про рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на констатувальному етапі експерименту представлено на Рис. 5.2.

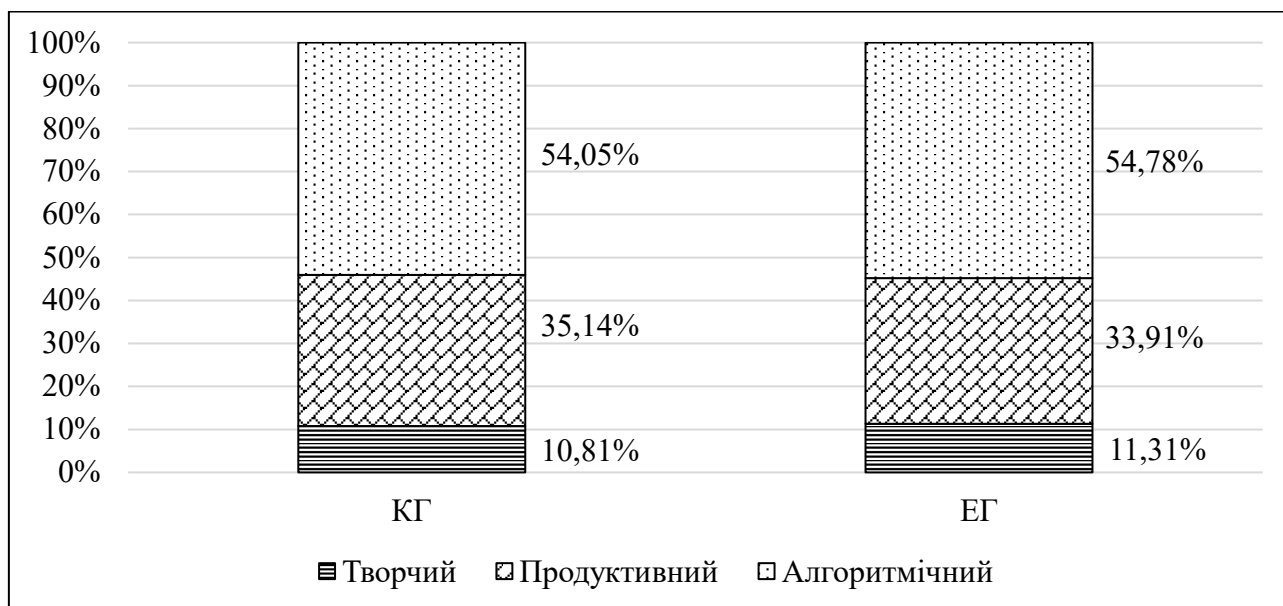


Рис. 5.2. Рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на констатувальному етапі педагогічного експерименту
(створено авторкою)

Результати, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту, показали переважання алгоритмічного рівня сформованості іншомовної професійної компетентності у студентів – майбутніх дизайнерів середовища. Проведений аналіз засвідчив, що більшість учасників дослідження розуміють значущість розвитку іншомовної професійної компетентності для майбутньої діяльності та усвідомлюють її роль у забезпеченні ефективного виконання професійних завдань. Водночас разом із таким розумінням важливого значення сформованості іншомовної професійної компетентності, спостерігається недостатній рівень зацікавленості у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях, розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера та потреби в її оволодінні, недостатній рівень знань щодо її змісту, методів, прийомів і технологій її розвитку, знання предметно-ситуативної тематики спілкування в сучасному професійному середовищі, уміння ініціювати та вести фахову комунікацію,

низький рівень навичок самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації, здатності до рефлексії, самооцінювання й саморозвитку, коригування власної діяльності тощо.

Проведений теоретичний аналіз наукової проблеми та дослідження специфіки професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища створюють підґрунтя для чіткого окреслення завдань дослідно-експериментальної діяльності. Це, своєю чергою, створює підґрунтя для підвищення рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Надійність результатів, отриманих під час констатувального етапу педагогічного експерименту, а також достовірність емпіричних даних було підтверджено за допомогою непараметричного критерію χ^2 Пірсона (Боснюк, 2020). Для цього здійснено перевірку нульової гіпотези (H_0), яка передбачає відсутність статистично значущих відмінностей між двома емпіричними розподілами.

Отже, нульова гіпотеза H_0 : експериментальна та контрольна вибірки майбутніх дизайнерів середовища за досліджуваним критерієм Пірсона χ^2 однорідні; альтернативна гіпотеза H_1 : експериментальна та контрольна вибірки різні за рівнем сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за досліджуваним критерієм Пірсона χ^2 .

У додатку 2 (Боснюк, 2020) знаходимо величини $\chi_{кр}^2$ для рівнів значимості $P=0,05$ та $P=0,01$:

$$\chi_{кр}^2 (0,05)=5,991 \qquad \chi_{кр}^2 (0,01)=9,210$$

Розрахункові значення критерію Пірсона χ^2 визначаємо за допомогою табличного процесора Microsoft Excel, використовуючи функцію «CHISQ.TEST». Результати перевірки даних, одержаних під час констатувального етапу педагогічного експерименту відображено у Таблиці 5.10.

Таблиця 5.10

Результати статистичної перевірки
(констатувальний етап педагогічного експерименту)

Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$
Мотиваційно-ціннісний	0,113045
Змістово-інформаційний	0,115873
Діяльнісно-поведінковий	0,041216
Особистісно-рефлексивний	0,128697
Загальний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.	0,042388

Таблиця створена авторкою

Таким чином, отримані значення $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}(0,05)$, дають підстави прийняти нульову гіпотезу про відсутність статистично значущих відмінностей у початковому рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища між респондентами контрольної та експериментальної груп.

Результати, зафіксовані на рівні статистичної значущості 0,05, підтвердили відсутність істотних розбіжностей між учасниками контрольної та експериментальної груп щодо початкового рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Отримані результати підтверджують рівнозначність сформованих груп за базовими характеристиками, що виключає можливість впливу суб'єктивних чинників на об'єктивність, достовірність та надійність висновків формувального етапу педагогічного експерименту.

Відтак, на констатувальному етапі було реалізовано низку важливих завдань: здійснено поділ майбутніх дизайнерів середовища на контрольну й експериментальну групи; науково аргументовано критерії, показники та рівні сформованості іншомовної професійної компетентності; створено відповідний діагностичний інструментарій; проведено початковий діагностичний зріз, а також здійснено аналіз і тлумачення отриманих даних.

5.3. Діагностика сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: формувальний етап педагогічного експерименту

Одержані під час констатувального етапу педагогічного експерименту результати використано для визначення особливостей проведення формувального етапу (2024-2025 рр.). Кількісний склад майбутніх дизайнерів середовища залишився без змін. На формувальному етапі педагогічного експерименту перевірено гіпотезу, з'ясовано ефективність авторської концепції, системи (педагогічні умови та модель) формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, верифіковано виокремлені педагогічні умови, а саме:

- актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням;
- оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції;
- моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції;
- створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

Ефективність експериментальної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища доводилася на формувальному етапі педагогічного експерименту у процесі впровадження обґрунтованих педагогічних умов в освітній процес закладів вищої освіти, які брали участь в експериментальній роботі.

Як зазначалося у попередньому розділі дисертаційної роботи, впровадження виокремлених нами педагогічних умов формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на формувальному етапі педагогічного експерименту передбачало наступне.

Перша педагогічна умова – актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням – реалізувалася через такі основні кроки: формування позитивної ціннісно-мотиваційної установки щодо вивчення іноземної мови за професійним

спрямуванням та усвідомленої потреби в її опануванні шляхом висвітлення практичної значущості іншомовної компетентності у професійній діяльності дизайнера середовища в умовах сучасної глобалізації, з використанням відповідних інформаційно-аналітичних матеріалів; підтримання та посилення навчальної мотивації у процесі оволодіння іноземною мовою через варіативну й дидактично доцільну подачу навчального контенту, упровадження інноваційних методів і засобів його опрацювання, а також урізноманітнення видів і форм навчальної діяльності; створення сприятливого освітнього середовища з метою запобігання або подолання внутрішніх психологічних бар'єрів у пізнавальній та іншомовно-комунікативній діяльності студентів шляхом регламентації правил взаємодії під час занять і використання навчальних завдань з елементами ігрових технологій, розважальності та педагогічно доцільного гумору.

Одним із найбільш ефективних педагогічних прийомів стимулювання студентів різних спеціальностей до вивчення іноземної мови, відповідно до результатів сучасних наукових досліджень, є її актуалізація в контексті майбутньої професійної діяльності, особливо на початкових етапах освітнього процесу. Реалізація зазначеного підходу в межах даного дослідження передбачає добір релевантних інформаційних матеріалів, що відображають роль і значення іноземної мови у професійному становленні сучасного дизайнера, а також розроблення практико-орієнтованих завдань, спрямованих на глибоке усвідомлення необхідності її опанування як важливої передумови професійної конкурентоспроможності в умовах глобалізованого професійного середовища, що відображено у попередньому розділі дисертаційної роботи.

Актуалізація та стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням передбачає формування й підтримання стійкої позитивної мотивації до її опанування як ефективного засобу фахової комунікації та професійної діяльності, рівень якої перебуває у прямій залежності від успішності засвоєння відповідних іншомовних знань і вмінь. Реалізація зазначеного положення в межах нашого дослідження забезпечується цілеспрямованим доббором інформаційних матеріалів, що розкривають роль і значення іноземної мови у професійному становленні сучасного фахівця у сфері дизайну середовища, а також розробленням на їх основі

комплексу практичних завдань, спрямованих на поглиблене усвідомлення студентами необхідності її вивчення.

Важливим чинником підтримання навчальної мотивації є цікава організація змісту курсу англійської мови за професійним спрямуванням, реалізована за допомогою авторських дидактичних матеріалів, систематизованих у навчальному посібнику “English for Designers” та віртуальному навчальному середовищі, що супроводжуються змістовними візуалізаціями, ілюстраціями й системою вправ, орієнтованих на різні види пізнавальної та іншомовно-мовленнєвої діяльності творчого, проблемного й інтерактивного характеру. Це сприяє підтриманню стійкого інтересу майбутніх дизайнерів до вивчення курсу іноземної мови за професійним спрямуванням.

Крім того, забезпеченню позитивної мотивації сприяє впровадження сукупності чітко визначених правил поведінки на заняттях і використання навчальних завдань з елементами розважальності, ігрових та жартівливих компонентів, що створює психологічно комфортні умови навчання, сприяє подоланню внутрішніх психологічних бар'єрів і зниженню психоемоційної напруги в процесі оволодіння іншомовними знаннями та вміннями.

Реалізація другої педагогічної умови – оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції – передбачала долучення актуального навчального матеріалу профільних дисциплін до змісту курсу іноземної мови, що сприятиме, з одного боку, їх систематичному ознайомленню з новими даними, актуальними тенденціями у професійній галузі, а з іншого – пізнанню іншомовних засобів вираження ключових фахових понять, категорій, фактів.

З метою забезпечення якісного засвоєння фахової та лінгвістичної інформації в межах кожної навчальної теми передбачено комплекс спеціально розроблених завдань, спрямованих на формування практичних умінь її застосування в процесі професійної та іншомовно-комунікативної діяльності. Типологія завдань у межах кожної теми є достатньо варіативною, що зумовлено різнохарактерністю навчального матеріалу, та охоплює такі види вправ, організованих за принципом послідовного ускладнення:

– мовні вправи, спрямовані на засвоєння нових лексичних одиниць і граматичних структур, формування знань про їхню форму та значення, а також розвиток початкових умінь репродуктивного використання (завдання на встановлення відповідності між мовними одиницями та їх українськими еквівалентами, групування за змістовими або формальними ознаками, відновлення логічної послідовності елементів словосполучення чи речення, заповнення пропусків тощо);

– умовно-комунікативні вправи, орієнтовані на вдосконалення навичок практичного застосування мовних одиниць і мовленнєвих зразків у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності на рівні зв'язного висловлювання, переважно з використанням різноманітних опор (завдання на імітацію, підстановку, трансформацію, розширення та завершення мовленнєвих зразків, переклад в усній і письмовій формах тощо);

– комунікативні вправи, спрямовані на розвиток умінь вільного, творчого використання мовного та мовленнєвого матеріалу в різних ситуаціях професійного спілкування, видах і формах взаємодії (підготовка доповідей, укладання ситуативних діалогів, написання ділових листів, участь у дискусіях і дебатах, розроблення та усна презентація дизайн-проектів тощо).

Детальна характеристика оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції описана у попередньому розділі.

Упровадження третьої педагогічної умови – моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції – передбачає окрім професійно орієнтованих навчальних ситуацій із вправами на розробку й представлення комплексних дизайн-проектів різних видів середовищ, змодельовану низку ситуаційних вправ на виконання окремих завдань у процесі їх створення, наприклад зонування того чи іншого дизайн-об'єкту, його стилізації, освітлення, колірної схеми, матеріалів тощо з неодмінною умовою вербалізації відповідних рішень в усній чи письмовій формі за допомогою англійської мови.

Комплекс змодельованих у межах дослідження ситуаційних завдань вирізняється значною різноманітністю та передбачає розроблення проєктів середовища різного функціонального призначення (житлового, робочого, торговельного, відпочинково-розважального, освітнього тощо) з урахуванням індивідуальних запитів різних категорій клієнтів-замовників дизайнерських послуг, а також їхніх фінансових можливостей. Обов'язковим компонентом виконання таких завдань є представлення проєктних рішень в усній або письмовій формі з ґрунтовною аргументацією прийнятих дизайнерських рішень англійською мовою.

З метою формування у майбутніх дизайнерів середовища умінь ведення професійної ділової документації англійською мовою, як основною мовою міжнародного фахового спілкування, розроблено навчальні ситуаційні завдання, спрямовані на підготовку та заповнення контрактів на надання дизайнерських послуг, складання планів виконання проєктних робіт, укладання кошторисної документації, а також написання ділових листів для професійної комунікації з колегами та клієнтами.

У межах реалізації четвертої педагогічної умови – створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища – розроблено електронний навчально-методичний комплекс «Іноземна мова за професійним спрямуванням», який складається з двох частин, розміщений у віртуальному навчальному середовищі та призначений для навчання іноземної мови студентів – майбутніх бакалаврів з дизайну середовища. Увесь матеріал комплексу структуровано відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Кожна з них охоплює інформаційну довідку про автора, програму курсу та плани практичних занять, перелік рекомендованих джерел, опис системи контролю й критеріїв оцінювання результатів навчання, глосарій основних термінів і понять, а також методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів у віртуальному навчальному середовищі.

Окрім загальної інформації щодо вивчення навчальної дисципліни, електронний навчально-методичний комплекс охоплює чотири навчальні модулі,

що презентують двадцять ситуативно-комунікативних тем професійного спрямування, рівномірно розподілених між першою та другою частинами курсу відповідно до робочої програми. Кожна тема містить комплекс інтерактивних дидактичних матеріалів, що доповнюють зміст навчального посібника та спрямовані на опрацювання фахової лексики, граматичних структур і мовленнєвих зразків, необхідних для ефективної іншомовної комунікації в типових ситуаціях професійного спілкування.

Виконаємо аналіз результатів, одержаних під час формувального етапу педагогічного експерименту – діагностики рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на основі використання виокремлених та аргументованих критеріїв. Підкреслимо, що для діагностики ми використовували той же діагностичний інструментарій.

Результати оцінювання рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища після формувального етапу педагогічного експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм представлено у Таблиці 5.11.

Таблиця 5.11

Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за мотиваційно-ціннісним критерієм

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості та кількість майбутніх дизайнерів					
		Алгоритмічний		Продуктивний		Творчий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ (111)	Констатувальний	59	53,15	39	35,14	13	11,71
	Формувальний	50	45,05	45	40,54	16	14,41
ЕГ (115)	Констатувальний	63	54,78	40	34,78	12	10,44
	Формувальний	29	25,22	50	43,48	36	31,30

Таблиця створена авторкою

Результати оцінювання рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища після формувального етапу педагогічного експерименту за змістово-інформаційним критерієм представлено у Таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за змістово-інформаційним критерієм

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості та кількість майбутніх дизайнерів					
		Алгоритмічний		Продуктивний		Творчий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ (111)	Констатувальний	60	54,05	39	35,14	12	10,81
	Формувальний	51	45,95	44	39,64	16	14,41
ЕГ (115)	Констатувальний	62	53,91	39	33,91	14	12,18
	Формувальний	28	24,35	49	42,61	38	33,04

Таблиця створена авторкою

Результати оцінювання рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища після формувального етапу педагогічного експерименту за діяльнісно-поведінковим критерієм представлено у Таблиці 5.13.

Таблиця 5.13

Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за діяльнісно-поведінковим критерієм

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості та кількість майбутніх дизайнерів					
		Алгоритмічний		Продуктивний		Творчий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ (111)	Констатувальний	61	54,96	38	34,23	12	10,81
	Формувальний	52	46,85	42	37,84	17	15,31
ЕГ (115)	Констатувальний	64	55,65	38	33,04	13	11,31
	Формувальний	29	25,22	49	42,61	37	32,17

Таблиця створена авторкою

Результати оцінювання рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища після формувального етапу педагогічного експерименту за особистісно-рефлексивним критерієм представлено у Таблиці 5.14.

Результати формувального зрізу, щодо рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за кожним критерієм наводимо в Таблиці 5.15.

Таблиця 5.14

Динаміка рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за особистісно-рефлексивним критерієм

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості та кількість майбутніх дизайнерів					
		Алгоритмічний		Продуктивний		Творчий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ (111)	Констатувальний	60	54,05	40	36,04	11	9,91
	Формувальний	51	45,95	45	40,54	15	13,51
ЕГ (115)	Констатувальний	62	53,91	40	34,78	13	11,31
	Формувальний	26	22,61	52	45,22	37	32,17

Таблиця створена авторкою

Таблиця 5.15

Рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (формувальний зріз)

Критерії	Групи	Рівні сформованості та кількість майбутніх дизайнерів					
		Алгоритмічний		Продуктивний		Творчий	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотиваційно-ціннісний	КГ (111)	50	45,05	45	40,54	16	14,41
	ЕГ (115)	29	25,22	50	43,48	36	31,30
Змістово-інформаційний	КГ (111)	51	45,95	44	39,64	16	14,41
	ЕГ (115)	28	24,35	49	42,61	38	33,04
Діяльнісно-поведінковий	КГ (111)	52	46,85	42	37,84	17	15,31
	ЕГ (115)	29	25,22	49	42,61	37	32,17
Особистісно-рефлексивний	КГ (111)	51	45,95	45	40,54	15	13,51
	ЕГ (115)	26	22,61	52	45,22	37	32,17
Узагальнений показник	КГ (111)	51	45,95	44	39,64	16	14,41
	ЕГ (115)	28	24,35	50	43,48	37	32,17

Таблиця створена авторкою

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що:

– творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища зафіксовано у 14,41% студентів КГ та 32,17% студентів ЕГ;

– продуктивний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища виявлено у 39,64% студентів КГ та 43,48% студентів ЕГ;

– алгоритмічний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – у 45,95% респондентів КГ та 24,35% респондентів ЕГ.

Виконаємо порівняння рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища до та після педагогічного експерименту. Результати діагностики загального рівня сформованості іншомовної професійної компетентності узагальнено в Таблиці 5.16.

Таблиця 5.16

Зведені показники рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості та кількість майбутніх дизайнерів					
		Алгоритмічний		Продуктивний		Творчий	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (111)	Констатувальний	60	54,05	39	35,14	12	10,81
	Формувальний	51	45,95	44	39,64	16	14,41
ЕГ (115)	Констатувальний	63	54,78	39	33,91	13	11,31
	Формувальний	28	24,35	50	43,48	37	32,17

Таблиця створена авторкою

Дані з Таблиці 5.16 візуалізовано графічним методом на Рис. 5.3.

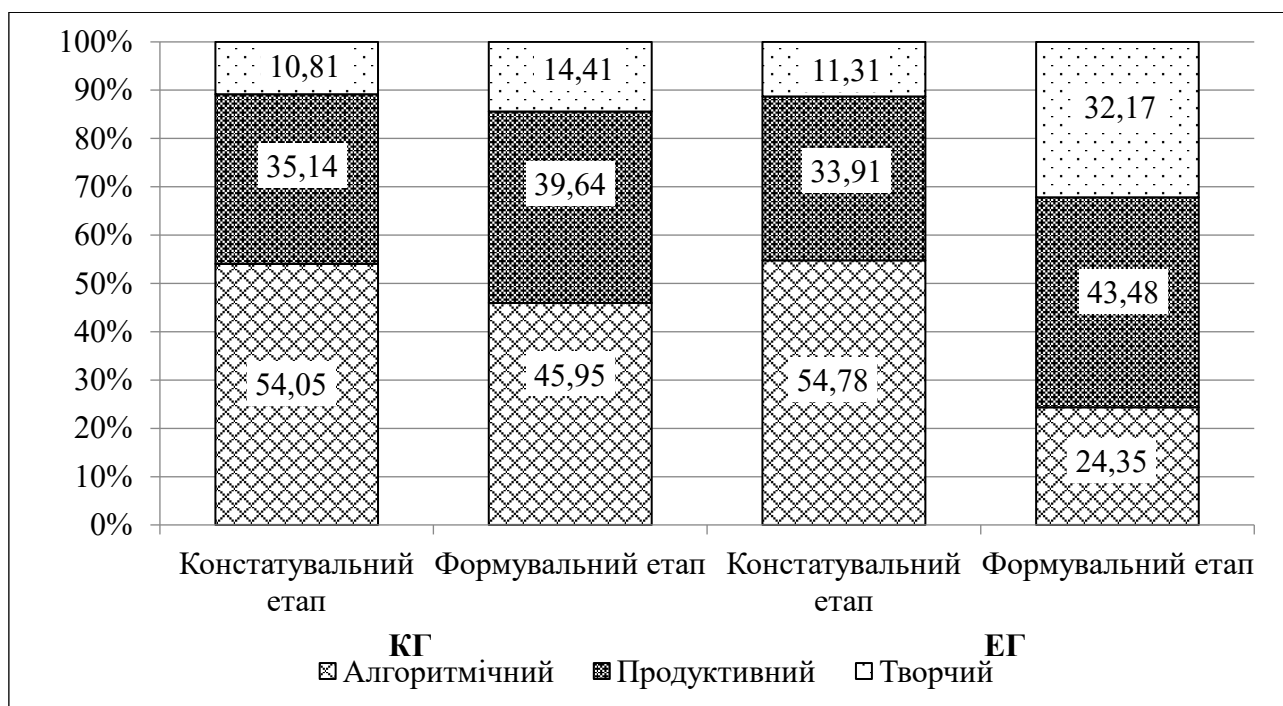


Рис. 5.3. Динаміка загального рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (створено авторкою)

Як свідчить діаграма на Рис. 5.3, після проведення формувального етапу педагогічного експерименту у майбутніх дизайнерів середовища ЕГ значно підвищилися показники творчого рівня сформованості іншомовної професійної компетентності, відповідно, значно знизилися показники алгоритмічного. Детальніше динаміку змін загального рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища представлено у Таблиці 5.17.

Таблиця 5.17

Динаміка змін рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (після експерименту)

Рівні сформованості	Групи	
	КГ	ЕГ
Алгоритмічний	-8,10%	-30,43%
Продуктивний	+4,50%	+9,57%
Творчий	+3,60%	+20,86%

Таблиця створена авторкою

Отримані результати діагностики загального рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища свідчать, що творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в КГ зріс лише на 3,60%, у той час як в ЕГ він зріс на 20,86%; продуктивний рівень сформованості в КГ зріс на 4,50%, а в ЕГ – на 9,57%; алгоритмічний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в КГ знизився на 8,10%, а в ЕГ – на 30,43%.

Для підтвердження достовірності висновків, отриманих у процесі формувального етапу педагогічного експерименту, а також перевірки висунутої гіпотези було здійснено статистичний аналіз експериментальних даних із використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 . Така перевірка дала змогу встановити, що відмінності між показниками, що засвідчують рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в учасників експериментальної та контрольної груп мають істотний характер і зумовлені саме впровадженням запропонованої системи формування іншомовної

професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (моделі та педагогічних умов), а не випадковими чинниками.

Відтак, нульова гіпотеза H_0 : експериментальна та контрольна вибірки за рівнем сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за досліджуваним критерієм χ^2 однорідні; альтернативна гіпотеза H_1 : експериментальна та контрольна вибірки різні за рівнем сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища за досліджуваним критерієм χ^2 .

Статистичні дані, одержані у ході перевірки результатів формувального етапу педагогічного експерименту за допомогою непараметричного критерію Пірсона χ^2 , наведено у Таблиці 5.18.

Таблиця 5.18

Результати статистичної перевірки
(формувальний етап педагогічного експерименту)

Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$	
		P=0,05	P=0,01
Мотиваційно-ціннісний	13,47117	5,991	9,210
Змістово-інформаційний	15,86216		
Діяльнісно-поведінковий	14,41045		
Особистісно-рефлексивний	17,86453		
Загальний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища	15,33394		
Висновок: $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$. H_0 відхилено. H_1 підтверджено			

Таблиця створена авторкою

Таким чином, одержані результати значимі на рівні 5% та 1% ($\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$), тому нуль-гіпотеза відхиляється і на високому рівні значимості приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища респондентів контрольних і експериментальних груп суттєво відрізняється, що свідчить про результативність запровадження авторської системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Можемо резюмувати, що результати формувального етапу експерименту підтвердили обґрунтованість, правомірність та результативність запропонованої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища і дають підстави стверджувати, що мети дослідження досягнуто, визначені завдання виконано.

Висновки до п'ятого розділу

Розділ 5 «Експериментальна перевірка ефективності системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» представляє програму і методику дослідження. Представлено результати діагностики сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту.

Схарактеризовано організацію виконання дослідження через презентацію його програми та методики. Описано виконання дослідницьких завдань та використані наукові методи на підготовчому (2021-2023 рр.), основному (2023-2025 рр.) та підсумковому (2025 р.) етапах наукової розвідки.

До експерименту залучено 226 здобувачів освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища», зокрема: 35 студентів Київського національного університету технологій та дизайну; 40 здобувачів, що навчаються у Львівській національній академії мистецтв; 15 – у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій С. З. Гжицького); 90 – у Національному університеті «Львівська політехніка»; 12 – у Національному університеті «Чернігівська політехніка»; 19 – у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка; 15 – у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, із яких були сформовані контрольна (КГ – 111 студентів) та експериментальна (ЕГ – 115 студентів) групи.

На констатувальному етапі дослідження (2023-2024 рр.) було здійснено ґрунтовний аналіз наукової проблеми шляхом опрацювання педагогічних,

психологічних і методичних джерел, а також програмно-методичних матеріалів закладів вищої освіти та їхнього практичного досвіду на предмет формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Визначено актуальність теми й аргументовано необхідність створення спеціальних педагогічних умов для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Окреслено складові іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, критерії та показники оцінювання рівнів її сформованості. Розроблено програму дослідження, проаналізовано специфіку процесу формування іншомовної компетентності у майбутніх дизайнерів середовища, а також здійснено діагностику сучасного стану її розвитку за допомогою комплексу емпіричних методів: спостережень, інтерв'ю, анкетування, тестових завдань, опитувань і творчих робіт.

Узагальнені показники рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища дали змогу встановити, що лише 12 (10,81%) студентів КГ та 13 (11,31%) ЕГ мають творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності; 39 (35,14%) студентів КГ та 39 (33,91%) студентів ЕГ виявили продуктивний рівень; 60 (54,05%) студентів КГ та 63 (54,78%) студенти ЕГ показали алгоритмічний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності.

На формувальному етапі (2024-2025 рр.) розроблено та апробовано методику формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Було визначено й реалізовано змодельовану систему та педагогічні умови, які пройшли експериментальну перевірку.

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що: творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища демонструють 14,41% студентів КГ та 32,17% студентів ЕГ; продуктивний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища виявлено у 39,64% студентів КГ та 43,48% студентів ЕГ; алгоритмічний рівень

сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища – у 45,95% респондентів КГ та 24,35% респондентів ЕГ.

На підсумковому етапі (2025 р.) проведено комплексний аналіз результатів дослідження, здійснено систематизацію та статистичну обробку отриманих емпіричних даних. Перевірено ефективність методики та моделі, застосованих на формульовальному етапі педагогічного експерименту, й підтверджено результативність запровадженої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. На основі цього сформульовано узагальнені висновки.

Вірогідність результатів проведеної дослідницько-експериментальної роботи і достовірність експериментальних даних визначалися з використанням критерію Пірсона χ^2 . Отримані результати діагностики загального рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища свідчать, що творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в КГ зріс лише на 3,60%, у той час як в ЕГ він зріс на 20,86%; продуктивний рівень сформованості в КГ зріс на 4,50%, а в ЕГ – на 9,57%; алгоритмічний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в КГ знизився на 8,10%, а в ЕГ – на 30,43%.

Результати формульовального етапу експерименту підтвердили правомірність та ефективність запропонованої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища (моделі системи та педагогічних умов) і дають підстави стверджувати, що мети дослідження досягнуто, визначені завдання виконано.

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях автора: Babiak, Plavutska, Bodnar, Dzhydzhora, Dudar, Shayner, & Denysiuk, 2025; Dushechkina, Yatsyna, Malyk, Shayner, Tyshkovets, & Nykytenko, 2024; Krokhmal, Tymchenko, Shayner, Lytvynov, & Drobin, 2024; Leonov, Shpitun, Shevchenko, Shayner, & Dzherelii, 2024; Shayner, 2025a; Shayner, & Havran, 2020a; Shayner, & Kushka, 2020; Shayner, & Mukan, 2025; Shayner, & Vilkhovchenko, 2021; Shayner, Rak, & Senkovych, 2023; Shvay, Shayner, & Kushka, 2021; Vilkhovchenko, & Shayner, 2017, 2020; Voznyuk,

& Shayner, 2020; Zahorodnia, Tsereniuk, Shayner, & Kushka, 2024; Вільховченко, & Шайнер, 2016, 2019; Ісаєва, & Шайнер, 2022а; Ісаєва, Шайнер, & Розман, 2021; Шайнер, & Балацька, 2018; Шайнер, & Гавран, 2019; Шайнер, & Кушка, 2021; Шайнер, 2025b, 2025c; Шайнер, 2018c; Шайнер, Ваколя, & Кушнірчук, 2021.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячене розв'язанню важливої науково-прикладної проблеми – теоретичному обґрунтуванню концепції формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, моделюванню відповідної системи формування їхньої іншомовної професійної компетентності та експериментальній перевірці її ефективності. У результаті виконання дослідження сформовано висновки.

1. З'ясовано, що євроінтеграційні процеси спонукають нашу державу до глибинних трансформацій у різних сферах суспільного життя. Особлива увага звертається на підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного функціонувати в умовах глобалізованого світу, налагоджувати ділову та науково-виробничу співпрацю із зарубіжними колегами, що передбачає опанування мов міжнародного спілкування. У контексті дослідження сформовано та опрацьовано джерельну базу, що охоплює документи, рекомендації, звіти міжнародних організацій, асоціацій, які займаються дослідженнями в галузі мовної освіти, професійної підготовки і неперервного професійного розвитку дизайнерів, їхньої професійної діяльності, а також законодавства України. Особлива увага приділена науково-методичній літературі, що висвітлює загальні питання викладання і навчання іноземної мови, методологічні підходи до формування іншомовної компетентності, організаційні форми і методи навчання, формування іншомовної компетентності у спілкуванні, аудіюванні, письмі, читанні.

Опрацювання джерельної бази дослідження дало змогу дефініціювати основні поняття та категорії наукової розвідки, зокрема компетентність, професійна компетентність, дизайн, середовище, іншомовна компетентність, та означити професійну компетентність дизайнера середовища як інтегративну якість, яка відображає систему знань, комплекс умінь і навичок, загальнолюдських та професійних цінностей і ставлення, що дозволяють самостійно та ефективно проєктувати предметно-просторове середовище з

урахуванням конструкторської, функціональної, технологічної, художньої, естетичної, економічної доцільності й ефективності, запитів та інтересів споживачів в усталених і швидкозмінних умовах професійного середовища; іншомовну професійну компетентність дизайнера середовища схарактеризувати як інтегративне утворення, що охоплює здатність фахівця успішно організовувати власну іншомовну професійну діяльність у різних форматах, застосовуючи потенціал іноземної мови (соціально-лінгвістичні, прагматичні, граматичні характеристики) з метою ефективної реалізації комунікативних і професійних завдань, що передбачають вираження власних думок, тлумачення концепцій, почуттів, фактів, ідей у різноманітних культурних, соціальних, професійних контекстах. Проблема формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища потребує розв'язання, зокрема за умови обґрунтування та імплементації системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

2. Виявлено доцільність застосування теорій і концепцій з різних галузей наукового знання з метою формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища для забезпечення їхньої конкурентоспроможності у професійному середовищі. Аргументовано використання надбань:

- філософії: екзистенціалізм (людина як найвища цінність з власною неповторністю), прагматизм (діяльнісна сутність людини, в якій об'єктивується її буття та закладена її єдина можливість на самореалізацію і досягнення успіху), конструктивізм (природа пізнання, в якому людина постає активним суб'єктом і вибудовує власні знання на основі взаємодії із середовищем);

- лінгвістики: структуралізм (опанування іноземної мови, що є комплексним феноменом, спрямованим на обслуговування процесів фахової комунікації, та більш ґрунтовне засвоєння її одиниць різних рівнів у єдності їхньої форми і значення та з урахуванням різних типів відношень між ними), функціоналізм (практичність опанування іноземною мовою як інструментом спілкування у фаховому дискурсі), лінгвокультуралізм (нерозривний зв'язок

мови і культури, що відіграють особливо важливу роль у процесі іншомовної підготовки фахівців з дизайну середовища, спрямовуючи її на забезпечення здатності здобувачів до повноцінної взаємодії з носіями не лише чужої мови, а й культури);

– психології: нативізм (вагомий вплив генетичних факторів на успішність пізнавальної та комунікативної діяльності студента, необхідність опори на його унікальний природний потенціал та персоналізовані підходи до його розвитку, врахування індивідуальних можливостей у засвоєнні іноземних мов, що сукупно орієнтують на забезпечення сприятливих умов для вияву й оптимальної реалізації його природних задатків, схильностей, талантів у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням), когнітивізм (людське пізнання, що має активну природу, знання є індивідуальним конструктом розумової діяльності людини, а також існує нерозривний взаємозв'язок між мисленням і мовленням, що має вагоме значення для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища), інтеракціонізм (важливість забезпечення умов для активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу та його спрямованості на іншомовну комунікацію як головний спосіб засвоєння іншомовного матеріалу);

– педагогіки: таксономія Блума (формування професійної іншомовної компетентності на основі послідовності запам'ятовування, відтворення, пояснення, інтерпретації, вживання, аналізу й критичного осмислення, творення), концепція розвивального навчання (удосконалення інтелектуальних можливостей, подальший розвиток мовленнєвих здібностей, особистісних якостей студентів, добір інформаційного наповнення за критеріями відповідності пізнавальним і комунікативним інтересам цієї вікової категорії, розробку системи вправ і завдань зростаючої складності), концепції проблемного навчання (активне опанування знань і вмінь, важливість комбінування різних типів проблемних навчальних завдань, циклічний і ступеневий характер організації навчальної роботи відповідно до підвищення рівня їхньої складності).

Визначено та аргументовано методологічні підходи, покладені в основу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, серед яких особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, міждисциплінарний, технологічний.

3. На основі теоретичного аналізу обґрунтовано сутність та компонентну структуру іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: мотиваційний (інтереси, потреби, ціннісні установки), гносеологічний (предметно-професійні знання, лінгвістичні знання, лінгвосоціокультурні знання), діяльнісний (рецептивні вміння, продуктивні вміння, стратегічні вміння) та особистісний (рефлексивні навички, емоційний інтелект, навички самоорганізації) компоненти.

Структурування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища слугувало основою для розробки діагностичного апарату дослідження, що представлений критеріями, їхніми показниками, та рівнями (алгоритмічний, продуктивний, творчий):

- мотиваційно-ціннісний (розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища; потреба в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку; позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності; зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях);

- змістово-інформаційний (знання предметно-ситуативної тематики спілкування в сучасному професійному середовищі; знання мовних (лексико-термінологічних, граматичних, стилістичних) засобів вираження предметного змісту фахової комунікації; знання мовних засобів вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; знання стратегій і тактик конструктивної мовленнєвої поведінки в типових і нестандартних ситуаціях

професійного спілкування згідно із загальноприйнятими соціокультурними нормами);

– діяльнісно-поведінковий (уміння сприймати, декодувати та розуміти зміст усних і письмових повідомлень фахової проблематики; уміння продукувати висловлювання в ситуаціях професійного спілкування згідно з мовними нормами (лексичними, граматичними, стилістичними) в усній і письмовій формі; уміння використовувати мовні засоби вираження еталонної мовленнєвої поведінки у професійному середовищі; уміння ініціювати та вести фахову комунікацію на основі конструктивних комунікативних стратегій і тактик);

– особистісно-рефлексивний (навички рефлексії власної іншомовної професійної компетентності, комунікативної поведінки та її наслідків; навички розпізнавання й розуміння емоційних станів і переживань співрозмовників у процесі іншомовного спілкування; навички психоемоційного саморегулювання у різних ситуаціях навчання іноземної мови та спілкування нею; навички самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови та її використання як засобу професійної комунікації).

4. Обґрунтовано концепцію, що слугує підґрунтям для проєктування відповідної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, в основу якої покладено вимоги нормативно-законодавчої бази, запити суспільства, потреби ринку праці і вимоги працедавців, інтереси та вподобання здобувачів освіти. Метою концепції є окреслення змістово-технологічного забезпечення процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на основі аналізу і синтезу теоретико-методологічних засад іншомовної професійної підготовки фахівців та формування їхньої іншомовної професійної компетентності для подальшого застосування у процесі розв'язання складних нетипових професійних завдань. Концепція охоплює три концепти (методологічний, теоретичний, технологічний) та відображає розробку і впровадження у практику закладів вищої освіти відповідної системи.

Система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища структурована за низкою підсистем, серед яких:

цільова підсистема (мета і завдання);

теоретико-методологічна (філософські, лінгвістичні, педагогічні, психологічні теорії; методологічні підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, міждисциплінарний, технологічний); структурні компоненти іншомовної професійної компетентності дизайнерів середовища (мотиваційний, гносеологічний, діяльнісний, особистісний);

змістово-технологічна (функції, предметно-мовний інтегрований зміст навчання; форми організації навчання, сучасні методи і засоби навчання);

діагностико-результативна (критерії: мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний та їхні показники, рівні сформованості іншомовної професійної компетентності (алгоритмічний, продуктивний, творчий), а також означений результат – позитивна динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища.

5. Визначено, схарактеризовано та впроваджено педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти:

- актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови професійного спрямування;
- оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі міждисциплінарної інтеграції;
- моделювання професійно орієнтованих ситуацій на основі інтеракції;
- створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

6. Експериментально перевірено ефективність розробленої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти. Результати діагностики загального рівня іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

свідчать, що творчий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в КГ зріс лише на 3,60%, у той час як в ЕГ він зріс на 20,86%; продуктивний рівень сформованості в КГ зріс на 4,50%, а в ЕГ – на 9,57%; алгоритмічний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в КГ знизився на 8,10%, а в ЕГ – на 30,43%.

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних визначені з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 . Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність та ефективність розробленої системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти (моделі, педагогічних умов і науково-методичного забезпечення), послугувавши підставою для висновку, що мети дослідження досягнуто, сформульовані завдання виконані, гіпотеза підтверджена.

7. Розроблено та впроваджено в практику іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища навчально-методичне забезпечення з метою формування їхньої іншомовної професійної компетентності. Навчальний посібник “English for Designers” складається з дванадцяти розділів, які відображають предметно-мовний інтегрований зміст навчання (сутність професії дизайнера, різновиди й принципи дизайну, типологія і функціональні особливості будівель, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стильових рішень, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо, що передбачає застосування мовних засобів його вираження, характерних для англomовного професійного дизайн-дискурсу для коректного сприймання, розуміння, реалізації професійно-комунікативних завдань англійською мовою).

Посібник містить передтекстове обговорення, тексти професійного спрямування, вправи для формування галузевої лексики, письмо, граматику, усне мовлення, тести для самоконтролю, вправи з перекладу, активний словник, що, своєю чергою, сприяє закріпленню вивченого матеріалу. Така структура дає змогу послідовно опановувати новий матеріал, систематизувати його та закріплювати здобуті знання через систему практичних занять та самостійної роботи, а також комплекс методів (стимулювання і мотивування, частково-пошуковий, дослідницький, контролю і самоконтролю, інтегровані, інтерактивні: творчі, проєктні, проблемні, командні (імітації, симуляції, ділові ігри); ситуативні завдання (аналітичні, продуктивні, рольові). Доповнюють систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища Електронні навчально-методичні комплекси «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19534>) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19535>), що презентують цифрові дидактичні інструменти, відеофрагменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, головоломки, кросворди для організації інтеракції здобувачів освіти в іншомовному професійно спрямованому навчальному середовищі.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів комплексної проблеми та засвідчує важливість її подальшої наукової розробки за такими напрямками:

- обґрунтування теоретико-методичних засад удосконалення іншомовних професійних знань, умінь, навичок бакалаврів з дизайну середовища в умовах магістратури, а також неформального навчання;
- створення навчально-методичного інструментарію для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів у процесі навчання різних іноземних мов, зокрема німецької, французької тощо;

– вивчення зарубіжного досвіду формування іншомовної професійної компетентності дизайнерів та можливостей його імплементації в українських закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абракітов, В. Е. (2014). *Курс лекцій «Основи наукових досліджень» (для студентів 4 курсу денної форми навчання галузь знань 1702 «Цивільна безпека» напряму підготовки 6.170202 «Охорона праці»)*. Харків: Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова.
2. Авер'янова, Н., & Гук, Л. (2021). Дизайнерська освіта в Україні: проблеми професійної підготовки. *Молодий вчений*, 2(90), 167-170.
3. Авраменко, М. М. (2009). Іноземна мова як засіб формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 132, 393-397.
4. Азарова, І., Голубенко, Н., & Іваницька, Ю. (2023). Технології формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів закладів вищої освіти філологічного спрямування. *Наукові інновації та передові технології*, 5(19), 427-432.
5. Алексєєва, С. (2018). *Підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри: теорія і практика: монографія*. Київ: Міленіум.
6. Алексєєва, С. (2021). Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх дизайнерів в умовах розвитку креативних індустрій. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph*. (с. 1-16). Riga, Latvia: Baltija Publishing.
7. Алексєєва, С. (2023). Творчий розвиток майбутніх дизайнерів в художньо-проектних практиках. *Наукові інновації та передові технології*, 7(21), 330-338.
8. Антонова, О. Є. (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка.
9. Антонова, О. Є., & Ващук, О. В. (2017). Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної

обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*, 1, 174-182.

10. Арістова, Н. О. (2015). *Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів*. Київ: ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ».
11. Артюшина, М. В. (2013). Методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 69, 25-32.
12. Аршава, І. Ф., & Баратинська, А. В. (2025). Можливості імпліцитної оцінки емоційної стійкості людини за характером її афективних реакцій при оволодінні іноземною мовою. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 1, 76-81.
13. Асоянц, П. Г., & Іванова, О. О. (2014). Методичні переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 49, 90-97.
14. Астрелін, І. М., Косогіна, І. В., & Кирій, С. О. (2021). *Методологія наукових досліджень: навчальний посібник для підготовки докторів філософії спеціальностей 161 Хімічні технологія та біоінженерія, 162 Біотехнології та біоінженерія, 163 Біомедична інженерія*. Київ: Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського.
15. Баб'юк, О. В. (2019). *Формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
16. Бабчук, Ю. М. (2021). *Підготовка майбутніх учителів технологій до організації дизайнерської діяльності у старшій школі*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

17. Баглай, О. І. (2018). Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутнього фахівця туристичного профілю. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2(93), 28-33.
18. Багрій, Г. А. (2017). Психологічні передумови формування аудитивної компетентності майбутніх перекладачів. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України, Серія: Педагогічні та психологічні науки*, 2(71), 174-185.
19. Бажміна, Е. (2020). Постановка цілей занять навчального курсу за таксономією Б. Блума у закладах вищої освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 2, 30-38.
20. Бакум, З. П., & Саприкіна, Л. В. (2011). Професійна компетентність і професійна компетенція в контексті підготовки майбутніх дизайнерів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 33, 15-21.
21. Бардус, І., & Привезенцев, О. (2023). Аналіз професійної діяльності фахівця з розробки користувацьких інтерфейсів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 1, 199-209.
22. Бартош, І. А. (2021). *Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
23. Батечко, Н. Г. (2013). Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 5-20.
24. Батурін, С. С., Борисов, В. В., & Борисова, С. В. (2020). *Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій: монографія*. Краматорськ: Видавництво ЦТРІ – «Друкарський дім».

25. Башкір, О. І. (2020). *Методологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів: навчально-методичний посібник для здобувачів освітньо-наукового ступеня «Доктор філософії»*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
26. Башманівська, Л., Башманівська, І., Кучерук, О. А., Юрчук, О., & Башманівський, В. (2024). Використання засобів ІКТ для розвитку навичок аудіювання здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3(101), 28-41.
27. Беженар, І. В. (2013). Рефлексія як основна психологічна передумова навчання студентів іншомовного писемного мовлення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 32, 481-489.
28. Безлюдна, В. (2013). Мотивації навчання як основна складова оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 32-37.
29. Безлюдна, Н. (2016). *Теорія і практика розвивального навчання. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 55, 63-68.
30. Безносьок, О., & Златніков, В. (2016). Психолінгвістичні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. *Актуальні питання іноземної філології*, 4, 9-14.
31. Березівська, Л. Д. (2010). Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти*, 1(55), 37-42.
32. Березовська, Л. І. (2020). *Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

33. Березюк, О. С. (2003). *Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями*. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
34. Березюк, О. С., & Власенко, О. М. (2017). *Дидактика: теорія і практика: навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів*. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка.
35. Бехта, І. (2002). Сучасна парадигма лінгвістичних знань: поняття, сутність, інтерпретація. *Філологічні студії*, 3, 66-73.
36. Биков, В. Ю. (2006). Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1, 5-15.
37. Биконя, О. П. (2011). Оптимізація самостійної роботи в процесі навчання англійської мови студентів економічних спеціальностей засобами ІКТ. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 5(2), 42-46.
38. Биконя, О. П. (2016). Особистісно-діяльнісний підхід до самостійного позааудиторного навчання англомовного ділового говоріння та письма. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 53, 45-49.
39. Бігич, О. Б. (2020). Академічне співавторство: аналітичний огляд прийомів і засобів навчання іншомовного письма. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 32, 167-172.
40. Білан, Н., Горбатюк, Р., Загородній, Р., & Замора, Я. (2023). Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1, 140-148.
41. Білянська, І. П. (2018). *Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика

навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

42. Бірілло, І. В. (2014). Аналітичний огляд архітектурної освіти в Україні. *Сучасні проблеми архітектури та містобудування*, 35, 11-20.

43. Бірта, Г. О., & Бургу, Ю. Г. (2014). *Методологія і організація наукових досліджень: навчальний посібник*. Київ: «Центр учбової літератури».

44. Близнюк, М., & Дебре, О. (2022). Методичні аспекти дизайн-проектування в технологічній освіті майбутніх учителів. *Українська професійна освіта*, 11, 29-39.

45. Бондар, Г. О. (2019). Іншомовна професійна компетентність майбутніх фахівців педагогічного профілю як теоретична проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 182, 58-61.

46. Бондар, Т., & Варава, О. (2020). Інклюзивна освіта у США: філософське підґрунтя. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 31(3), 54-62.

47. Бондаренко, Г. О. (2008). Функціонально-стилістичний підхід у навчанні мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 20, 390-396.

48. Бондарчук, О. І. (ред.). (2014). *Методика діагностики рівнів і особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

49. Борисова, О. О. (2022). Таксономія Блума як інструмент розвитку критичного мислення у здобувачів вищої юридичної освіти. *Нове українське право*, 2, 127-134.

50. Борисова, С. В. (2024). Іншомовна освіта в контексті професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів. *Інноваційні технології в науці та освіті. Європейський досвід: збірник матеріалів VI Міжнародної конференції (16-18.01.2024 р.)*. (с. 23-26). Дніпро: Інститут промислових та бізнес технологій УДУНТ.

51. Боснюк, В. Д. (2020). *Математичні методи в психології: курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ.

52. Бровченко, А. (2023). Дизайн-освіта в контексті сучасних реалій. *Молодь і ринок*, 6-7(214-215), 47-51.
53. Бунакова, Н. (2018). Методи подолання комунікативних бар'єрів на заняттях з іноземної мови. *Молодий вчений*, 4(56), 550-552.
54. Бурак, В. Г. (2021). Диверсифікація функцій професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 169(13), 59-66.
55. Бурак, М. І. (2019). *Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
56. Бурковська, З. Є. (2015). Методичні аспекти управління процесом формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 44, 32-36.
57. Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: Перун.
58. Бутенко, Л. Л. (2017). Принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. *Педагогічні науки*, 1(78), 111-116.
59. Ваврів, І. Я. (2009). Компетентнісно-діяльнісний підхід до професійної іншомовної комунікативної підготовки фахівців сфери туризму. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 4, 247-254.
60. Важинський, С. Е., & Щербак, Т. І. (2016). *Методика та організація наукових досліджень: навчальний посібник*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

61. Валентьєва, Т. І., Смолянко, Ю. М., & Семеняко, Ю. (2022). Проблемне навчання у закладах вищої освіти як засіб формування професійної компетентності майбутніх педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 49(1), 130-139.
62. Ваненко, С. (2019). Функціональний аспект системи контролю іншомовної підготовки студентів в контексті професійної комунікації. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 4. Взято з: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/241/242>
63. Ванівська, О. (2016). Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1, 71-75.
64. Васкевич, О. Є. (2024). *Формування готовності викладачів графічного дизайну до професійної діяльності в мистецьких коледжах засобами етнодизайну* (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Київ: Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука.
65. Васянович, Г. (2013). Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 9-30.
66. Вахнован, М. М. (2019). *Взаємозв'язок мови та мислення у процесі вивчення іноземної мови* (Дисертація канд. псих. наук: спеціальність 19.00.07 Педагогічна психологія та вікова психологія). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
67. Ващило, О. В. (2017). Етапи навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*, 15, 18-23.
68. Верховна Рада України. (2014). *Закон України «Про вищу освіту»*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
69. Верховна Рада України. (2017). *Закон України «Про освіту»*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

70. Верховна Рада України. (2024). Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-IX#Text>
71. Висоцька, О. Л. (2015). Психологічні бар'єри під час вивчення іноземних мов: передумови формування та організація подолання. *Іноземна філологія*, 128, 285-291.
72. Вікторова, Л. (2013). Системний підхід до навчання іншомовного професійного спілкування студентів. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*, 4, 455-461.
73. Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи*. Київ: Центр навчальної літератури.
74. Вітгенштайн, Л. (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus: Філософські дослідження*. Київ: Основи.
75. Вітченко, А. О., & Вітченко, А. Ю. (2020). *Основи наукових досліджень у вищій школі: підручник*. Київ: ФОП Ямчинський О. В.
76. Вовк, Н. П. (2011). Застосування активних форм та методів навчання у процесі розвитку професійно важливих якостей курсантів-майбутніх працівників ДПН МНС України. *Вісник Національного університету оборони України*, 3, 11-16.
77. Вовчаста, Н. Я. (2019). *Теоретичні і методичні засади професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту* (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
78. Вознюк, О. В. (2013). *Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: монографія*. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка.
79. Волкова, Н. П. (2002). *Педагогіка*. Київ: Вид. центр «Академія».
80. Волошина, Г. Г. (2014). Шляхи підвищення мотивації у навчанні іноземним мовам студентів немовних вищих навчальних закладів. *Науковий*

вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, 199(1), 74-78.

81. Волошина, О. (2024). Професійно орієнтована підготовка студентів в аграрних закладах вищої освіти у процесі вивченні іноземної мови. *Наука і техніка сьогодні, 2(30), 507-531.*
82. Вступ.Освіта.UA. (2024). *Освітня програма «Дизайн середовища». Бакалавр.* Взято з: <https://vstup.osvita.ua/spec/1-0-0/>
83. Вяхк, І. А. (2013). *Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти). Вінниця: Вінницький національний технічний університет.
84. Галецький, С. М. (2020). *Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
85. Галушак, І. Є. (2018). Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх економістів. *Педагогічні науки, 82, 103-107.*
86. Галян, О. І., & Галян, І. М. (2018). Таксономія навчальних цілей у підготовці майбутніх педагогів до розвитку суб'єктності учнів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології, 3(1), 101-110.*
87. Гевко, І., & Невмержицька, О. (2019). Роль інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній концепції дистанційного навчання. *Молодь і ринок, 2, 41-45.*
88. Геренко, С. (2024). Графічний дизайнер в епоху Індустрії 4.0: рефреймінг компетентності в контексті новітніх викликів. *Art and Design, 1, 113-122.*

89. Гладуш, В. А., & Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навчальний посібник*. Дніпропетровськ. Взято з: <http://distance.dnu.edu.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf>
90. Глушаниця, Н. В. (2012). Концепція формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 69-79.
91. Глушок, Л. М. (2017). Використання подкастів і блогів у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 64(1), 100-103.
92. Гнатовська, К. (2020). Культурологічний підхід як засіб формування толерантності майбутніх фахівців. *Гірська школа Українських Карпат*, 23, 96-100.
93. Головань, М. С. (2011). Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(18), 224-234.
94. Голуб, Н. (2010). Моделювання як метод навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, 50, 66-72.
95. Гончаренко, С. У. (2012). Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, 14, 37-49.
96. Гончаренко, С. У. (2002). Дидактична концепція змісту освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 1, 22-26.
97. Гончаренко, С. У., Радул, В. В., Дубінка, М. М., & et al. (2004). *Соціолого-педагогічний словник*; В. В. Радул (ред.). Київ: «ЕксОб».
98. Гончаренко, Т. Є. (2014). Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 4, 47-54.
99. Гончарук, Т. В. (ред.). (2014). *Основи наукових досліджень: навчальний посібник*. Тернопіль: Тернопільський національний економічний університет.

100. Горбань, О. В., & Горбань, Г. П. (2015). Парадигма проблемного навчання в сучасній моделі вищої освіти. *Науковий вісник Національної академії статистики, обліку та аудиту*, 4, 93-99.
101. Горбатюк, О. Г. (2014). Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 20, 252-253.
102. Гордієнко, Н. В. (2012). Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, 3, 101-104.
103. Гребенюк, М., & Крикун, В. (2022). Базові дидактичні принципи мовної підготовки особового складу Збройних Сил України: системний підхід. *Військова освіта*, 2(46), 57-69.
104. Гриньова, М., & Рожнова, Т. (2024). Управління процесом збагачення досвіду професійно-творчої самореалізації майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук. *Витоки педагогічної майстерності*, 33, 66-72.
105. Гродський, І. Я. (2015). Використання технічних засобів навчання та сучасних інформаційних технологій. *Формування середовища навчання англійської мови у вищих навчальних закладах: матеріали III науково-методичного семінару* (27.03.2015 р.). (с. 68-76). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
106. Громов, Є. В. (2020). *Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
107. Губіна, А., & Мартинюк, А. (2019). Можливості сервісу Google Classroom у навчанні іноземної мови у ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*, 5(73), 184-187.

108. Гузій, Н. (2019). Імітаційно-ситуаційне навчання у системі контекстно зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів до професійної творчості та майстерності. *Витоки педагогічної майстерності*, 23, 66-71.
109. Гук, Л. (2016). Ретроспектива розвитку компаративістики. *Молодь і ринок*, 2, 32-36.
110. Гуменюк, І. М. (2023). *Методична система навчання студентів української мови за професійним спрямуванням у педагогічних закладах вищої освіти*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія і методика навчання (українська мова). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
111. Гуменюк, Т. Б. (2010). Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*, 7, 66-72.
112. Гупка-Макогін, Н. І. (2016). Експериментальна перевірка методики навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі самостійної роботи. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 1, 106-114.
113. Гуревич, Р. С. (2014). Контекстне професійне навчання в мережевих спільнотах. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 269-274.
114. Гурська, О. О. (2019). Іноземна мова як засіб формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в умовах освітнього середовища технічного університету. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 76, 27-30.
115. Гуроров, О. І. (2017). *Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник*. Харків: Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва.

116. Дакалюк, О. О. (2017). Формування професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*, 3, 135-141.
117. Данилова, Ю., Лебошин, Н., & Савченко, О. (2020). Застосування системного підходу для формування та розвитку мовленнєвих компетенцій в ході вивчення англійської мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 45-55.
118. Демченко, Д. І. (2014). *Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці: монографія*. Харків: Видавець Іванченко І. С.
119. Денисова, С., Кузьмич, О., & Ніколаєва, І. (2021). Мотивація вивчення іноземних мов у закладі вищої освіти. *Інноватика у вихованні*, 2(13), 232-239.
120. Дерев'янка, Н. В. (2012). Принципи формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів в процесі професійної підготовки. *Теорія та практика дизайну*, 1, 21-26.
121. Дерев'янка, Н. В. (2020). Компетентнісний підхід до проектування освітньо-професійної програми з медіа дизайну. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2(3), 79-87.
122. Джеджула, О. (2014). Сучасні підходи до проектування змісту технічної освіти у ВНЗ. *Нова педагогічна думка*, 2, 73-77.
123. Джим, А. Ю., & Баранова, С. В. (2017). Особистісно-орієнтований підхід на заняттях з іноземної мови. *Молодий вчений*, 5, 308-311.
124. Дзіман, Г. М. (2020). *Формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в академічному письмі*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови)). Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
125. Дзюбко, Л. В., & Гриценко, Л. І. (2009). Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*, 4, 33-43.

126. Дмитренко, О. М. (2016). Проекти як форма організації міжособистісної безбар'єрної взаємодії суб'єктів іншомовної комунікації. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 1*, 385-389.
127. Добровольська, Н. Л. (2021). *Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
128. Довгопол, Г. О. (2023). Вивчення прислівників з позицій структурної лінгвістики. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу: збірник тез доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (11.04.2023 р.)*. (с. 269-272). Київ: Київський національний університет технологій та дизайну.
129. Долинський, Є. В. (2013). Можливості використання навчального середовища Moodle при вивченні іноземної мови та перекладу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна, 1*, 82-85.
130. Дольська, О., Гончаренко, О., & Городиська, О. (2023). *Освітньо-педагогічні напрями в сучасній західноєвропейській філософії*. Харків: Видавець Іванченко І. С.
131. Дорда, С. В. (2017). Лінгвокультурологія як самостійний напрямок лінгвістичних досліджень. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. Серія «Філологічні науки». Мовознавство, 3(352)*, 411-417.
132. Дроздова, В. В., & Рудніцька, К. В. (2021). Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2(49)*, 51-56.

133. Дубасенюк, О. А. (2016). *Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навчально-методичний посібник*. Житомир: Полісся.
134. Дубасенюк, О. А. (ред.). (2018). Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія. Житомир: Видавець: О. О. Євенок.
135. Дуброва, А. С. (2017). Проблема формування готовності майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування. *Педагогічні науки*, 80(1), 60-63.
136. Дуброва, О. М. (2016). Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 14, 30-37.
137. Дука, М., & Серпенінова, Ю. (2020). Використання комп'ютерних технологій як сучасного засобу викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5-6, 59-71.
138. Дяченко, А. В. (2019). Досвід формотворення тиражування у зарубіжній дизайн-освіті. *Scientific review*, 7(60), 44-63.
139. Дячук, Н. М. (2021). *Формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 014 Середня освіта). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
140. ЄвроОсвіта. (2024). *Рейтинг університетів України «ТОП-200 Україна 2023»*. Взято з: <https://euroosvita.net/index.php/?category=1&id=7923>
141. Єжова, О. В. (2016). Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2(5). 202-207.
142. Єфімова, О., Жицька, С., Бецько, О., Браєвська, А., & Журавель, В. (2024). Оптимізація процесу реалізації іншомовного фахово орієнтованого спілкування курсантів вищих військових навчальних закладів. *Перспективи та інновації науки*, 4(38), 197-210.

143. Жигінас, Т. В. (2016). Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5, 85-94.
144. Жигунова, В. (2018). Структурна модель формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної інформації. *Молодий вчений*, 7(59), 94-98.
145. Заблоцька, Л. М., Кашуба, О. М., Кравчук, Т. О., Навольська, Г. І., & Турчин, А. І. (2025). Лінгвокультурологічний підхід у навчанні іноземних мов: методологія, проблеми та перспективи. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 16, 1-12.
146. Завгородня, Т. К., & Стражнікова, І. В. (2021). *Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.
147. Загнітко, А. П. (2014). *Сучасна лінгвістика: погляди та оцінки: науково-аналітичне видання*. Донецьк: ДонНУ.
148. Загнітко, А. П., & Богданова, І. В. (2017). *Лінгвокультурологія*. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса.
149. Загородна, О. (2008). Використання інтерактивних технологій у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 27, 146-152.
150. Закарпатська академія мистецтв. (2022). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*.

Взято

з:

<https://static1.squarespace.com/static/643ffee74ff2da61fdfa113f/t/65774eb64f951a2becd33673/1702317754441/%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%9D%D0%AC%D0%9E-%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%90+%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%9C%D0%90+%C2%AB%D0%94%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD+%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1>

[%89%D0%B0%C2%BB+%28%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D1%80%29.PDF](#)

151. Замша, А. В. (2012). Психологічні чинники успішності оволодіння мовою. *Жестова мова й сучасність*, 1(7), 5-17.
152. Заньковська, Г. Д. (2009). Лінгвокультурологія у колі суміжних лінгвістичних наук. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Філологічна*, 11, 35-40.
153. Запольська, Ю. А. (2023). Структура професійної іншомовної компетентності студентів природничих спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 95, 39-45.
154. Зарівна, О. Т. (2016). Переваги та недоліки доцільності використання дистанційного навчання англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філологічна*, 63, 82-85.
155. Захарова, В., & Кульбашна, Я. (2018). Модель формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців із стоматології. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 50-56.
156. Зацерковний, В. І., Тішаєв, І. В., & Демидов, В. К. (2017). *Методологія наукових досліджень: навчальний посібник*. Ніжин: Ніжниський державний університет імені Миколи Гоголя.
157. Заярна, І. С. (2015). Деякі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, 4, 1-9.
158. Зварич, Д. (2023). Основні теоретичні концепції та принципи системи дистанційного навчання. *Український педагогічний журнал*, 2, 115-124.
159. Зелений, І. І. (2024). Ключові компоненти неперервного професійного зростання офіцерів. *Теорія та методика навчання та виховання*, 55, 52-62.
160. Зеліковська, О., & Кіштель, О. (2012). Формування іншомовної професійної компетенції студентів економічних спеціальностей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 6(3), 160-167.

161. Зембицька, М. В., & Романова, Ю. Я. (2019). Теоретичні аспекти застосування когнітивних технологій у процесі навчання англійської мови. *Інноваційна педагогіка*, 10(3), 52-55.
162. Зінченко, В. (2018). Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку. *Філософія освіти*, 1, 115-133.
163. Знанецький, В. Ю. (2012). Розвиток мотивації студентів до вивчення іноземних мов під час професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 22, 503-508.
164. Зябловська, Д. Є. (2022). Художньо-мистецький компонент у підготовці дизайнерів одягу в університетах і коледжах Данії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(116), 255-264.
165. Іваніга, О. В. (2018). Психологічні бар'єри студентів немовних спеціальностей під час вивчення англійської мови та шляхи їх подолання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 61(2), 60-63.
166. Іваніга, О. В., & Тарасенко, С. Є. (2025). Застосування таксономії Блума під час викладання англійської мови студентам ЗВО економічних спеціальностей. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 18, 1-12.
167. Іванова, І. (2008). Культурологічний підхід до навчання іншомовного професійного спілкування. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини*, 1, 1-8.
168. Іванова, К. А., Балабай, Я. В., & Хіріна, Г. О. (2017). Сучасні західні концепції філософії освіти. *Грані*, 6, 64-68.
169. Іванова, О. В. (2017). Case Study на заняттях із англійської мови як засіб формування критичного мислення студентів-філологів. *Молодий вчений*, 8(48), 215-218.
170. Івасів, Н. (2018). Ефективність моделі професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства. *Молодь і ринок*, 1(156), 118-124.

171. Іконнікова, М. В. (2019). *Теорія і практика професійної підготовки філологів в університетах США*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Хмельницький: Хмельницький національний університет.
172. Кабінет Міністрів України. (2024). *Постанова №1021 від 30.08.2024 р. «Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти»*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF/conv#n2>
173. Каламбет, С. В., Іванов, С. І., & Півняк, Ю. В. (2015). *Методологія наукових досліджень: навчальний посібник*. Дніпропетровськ: Видавництво Маковецький.
174. Каленський, А. А. (2018). Методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 16, 27-33.
175. Калюжна, В., & Чернишева, В. (2000). Про значення закордонного досвіду підготовки майбутніх правоохоронців для духовного розвитку курсантів вузів системи МВС України на заняттях з іноземної мови. *Актуальні проблеми духовності*, 3, 300-306.
176. Калюжна, Т. Г. (2012). *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова.
177. Камінська, С. В. (2024). Додаткові освітні ресурси: роль рефлексивного компонента в розвитку професійної іншомовної комунікації фахівця. *Педагогічні науки*, 106, 13-20.
178. Канова, Л. П. (2012). Модель формування іншомовної компетентності у процесі професійної підготовки військовослужбовців. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 63, 214-218.
179. Карась, А. В., Живолуп, В. І., & Єлісеєнко, А. П. (2022). Актуалізація навчання іноземної мови в іншомовній аудиторії. *Сучасні проблеми викладання іноземних мов у закладах освіти: матеріали міжнародного науково-*

методичного семінару (21 січня 2022 р.). (с. 101-103). Харків: Харківський національний автомобільно-дорожній університет.

180. Кардашова, Н. В. (2015). Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 24, 176-185.

181. Карпа, І. (2016). Переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення англомовної компетенції студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 16, 322-327.

182. Карпенко, Г. М. (2024). Способи подолання психологічного бар'єру при вивченні англійської мови. *Інноваційна педагогіка*, 68(1), 78-81.

183. Карпушина, М. (2018). Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, 24, 50-56.

184. Касьянова, Л. С., Овчіннікова, О. І., & Гасанова, Л. Є. (2016). Професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 53, 63-67.

185. Керницький, О. М. (2015). Психолого-педагогічні особливості студентського віку та специфіка розвитку особистості іноземного студента. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, 5, 1-9.

186. Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука. (2022). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: https://kdidpamid.edu.ua/academy/wp-content/uploads/2021/03/opp_bakalavr_022_dyzejn.pdf

187. Київський національний університет культури і мистецтв. (2020). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: https://docs.google.com/document/d/1h1bO9m5w7rH6FOy-wqlsTWoMwRXhc_co/edit

188. Київський національний університет технологій та дизайну. (2023). *Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова» (англійська)*. Взято з: [БДо_ОК 1 ІМ-англ_Силабус_2023.pdf - Google Диск](#)
189. Київський національний університет технологій та дизайну. (2024). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: [МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ \(knutd.edu.ua\)](#)
190. Кириченко, І. В. (2018). Концепція системи адаптивного електронного навчання на основі ідентифікації навчального контенту. *Біоніка інтелекту*, 2(91), 79-85.
191. Кириченко, Т. О., & Рідель, Т. М. (2020). Навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей з використанням CLIL технології. *Інноваційна педагогіка*, 24, 76-79.
192. Киянка, В. (2016). Формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних умінь у студентів економічних спеціальностей засобами індивідуальних проектів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 30, 136-143.
193. Киянка, В. О. (2014). Формування мотивації студентів в процесі вивчення іноземної мови засобами інноваційних технологій. *Польсько-Український Вісник*, 16, 167-176.
194. Кіш, Н. В. (2015). *Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
195. Клачко, В. М. (1999). *Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів* (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 20.02.02 Військова психологія та педагогіка). Хмельницький, Національна академія прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького.

196. Кнодель, Л. В. (2007). *Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації*. (Автореферат дис. д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
197. Кобаль, В. (2023). Дослідницька методологія науково-педагогічних досліджень. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (18-19.05.2023 р.). (с. 69-71). Мукачево: Видавництво Мукачівського державного університету.
198. Коваленко, В. (2017). Професійна компетентність дизайнера. *Фундаментальні і прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції* (10.03.2017 р.). (с. 107-108). Баку-Ужгород- Дрогобич: Посвіт.
199. Коваль, Т. І. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6(26).
Взято з: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451>
200. Ковальчук, В. А. (2002). *Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач*. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
201. Ковальчук, І. С. (2018). *Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
202. Ковбатюк, М. В., & Шевчук, В. О. (2024). Іншомовна комунікативна компетентність як чинник активізації та розширення бізнес-можливостей на міжнародному рівні. *Economic Synergy*, 1, 56-72.
203. Когут, І. (2022). Формування іншомовної компетентності у студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений*, 10(110), 106-110.

204. Кодлюк, І. В. (2018). *Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
205. Кодлюк, Л. І. (2025). Іноземна мова і культура: проблема взаємозв'язку. *Філологія і сьогодення: актуальні питання: матеріали науково-практичної конференції (7-8.02.2025 р.)* (с. 46-51). Одеса: Видавництво «Молодий вчений».
206. Козак, Т., Швець, О., & Коломієць, Д. (2020). Модернізація системи дизайн-освіти в контексті формування дизайн-мислення. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 58, 99-107.
207. Козлов, В. В., Томашевська, Т. В., & Кузнєцов, М. І. (2018). Використання міждисциплінарних зв'язків при підготовці майбутніх фахівців зі статистики. *Статистика України*, 1, 52-60.
208. Козлова, О. А. (2017). *Соціальна психологія особистості та спілкування*. Харків: НТУ «ХП».
209. Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Копаниця, О. В., & Малхазов, О. Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник*. Київ: НДЦ ГП ЗСУ.
210. Колбіна, Т. (2024). Підготовка студентів міжнародних економічних відносин до міжкультурної комунікації засобами іноземних мов. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*, 66, 117-124.
211. Колісніченко, Н. (2017). Іншомовна підготовка у сфері публічного управління: загальноєвропейські рекомендації. *Актуальні проблеми державного управління*, 3, 72-76.

212. Коломієць, О. В. (2015). Інформаційно-навчальне середовище вищого навчального закладу як фактор професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка та психологія*, 49, 203-210.
213. Колчигіна, А. В. (2018). Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2(1), 46-50.
214. Кондрацька, Г. Д. (2017). Методологічні основи формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців з фізичного виховання у вищих навчальних закладах освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 5К, 159-162.
215. Коновалова, Н. О. (2023). Foreign language communicative competence: content and structure. *Освітньо-науковий простір*, 5, 86-92.
216. Кононенко, В. І. (2008). *Мова у контексті культури*. Івано-Франківськ: Плай.
217. Коптєва, Г. Л. (2008). *Дизайн міського середовища. Конспект лекцій для студентів 5 курсу денної форми навчання напряму 1201 – «Архітектура» спеціальності 7.120102, 8.120102 – «Містобудування»*. Харків: Харківська національна академія міського господарства.
218. Корнєва, З. М. (2016). Методика формування міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів вищого технічного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 141, 94-99.
219. Корнєва, З. М. (2018). *Система професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Київ: Київський національний лінгвістичний університет.
220. Корнєєва, І. О. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до професійно орієнтованого навчання іноземних мов майбутніх дизайнерів: особистісний

складник. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 148, 67-71.

221. Костенко, Н. І. (2012). Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*, 5, 86-89.

222. Костик, Є. (2021). Шляхи вдосконалення іншомовної підготовки у закладах вищої освіти. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (03.12.2021 р.). (с. 42-44). Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі.

223. Костиря, І., & Фандеєва, А. (2020). Викладання професійно спрямованої іноземної мови на засадах компетентнісного підходу у технічних університетах. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 4, 23-40.

224. Костікова, І. І. (2007). *Теоретико-методичні засади комп'ютерної лінгводидактики*. Вінниця: Поділля-2000.

225. Костюк, В. Б. (2015). Педагогічні умови застосування кейс-технологій у процесі активної підготовки судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 80, 84-89.

226. Костюк, Г. С. (1968). *Навчання і розвиток особистості*. Київ: Радянська школа.

227. Косяк, І. В., Громоздова, Л. В., & Кашина, Г. С. (2024). Організації інтерактивної системи управління процесами навчальної діяльності у вищій освіті на базі платформи Moodle. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 213, 17-21.

228. Котенко, О. В. (2015). Сучасні тенденції розвитку системи іншомовної освіти педагога в Україні. *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (05.11.2015 р.). (рр. 3-11). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

229. Коцюба, Р. Б. (2021). *Комп'ютерно орієнтована методика розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів лікувальної справи* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.10 Інформаційно-комунікаційні технології в освіті (01 «Освіта/Педагогіка»). Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.
230. Кочерган, М. П. (2006). *Загальне мовознавство*. Київ: Академія.
231. Кравченко, О. (2021). Дуальна освіта в Україні: від концепції до практики. *Молодий вчений*, 2(90), 64-69.
232. Кравчина, Т. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(7), 39-43.
233. Кремень, В. (2011). Освіта в структурі цивілізаційних змін. *Вища освіта України*, 1, 8-11.
234. Крикун, В. Д. (2018a). *Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Київ: Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського.
235. Крикун, В. Д. (2018b). *Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Київ: Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського.
236. Крикун, В. Д. (2024). Вимоги до інтелектуальної адаптивної системи іншомовної підготовки офіцерів збройних сил України *Intelligent. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 213, 178-184.
237. Криштанович, С. В. (2017). Роль компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 75(2), 125-129.
238. Кузнєцова, Т. (2013). Мотивація навчання. *Нова педагогічна думка*, 2, 37-39.

239. Кузько, М. С. (2019). *Професійна підготовка майбутніх геологів на бакалаврському рівні із застосуванням ситуативного моделювання* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.
240. Кузьменко, Н. (2016). Особистісно орієнтований підхід в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, 4, 1-8.
241. Купріянов, Є.В., Угольнікова, Н. С., & Юрченко, О. М. (2024). *Структурна лінгвістика в теорії та практиці*. Харків: НТУ «ХПІ».
242. Кух, О. М., & Кух, А. М. (2016). Інформаційно-освітнє середовище в системі методичної підготовки майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*, 22, 140-143.
243. Кухта, І. В. (2011). *Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
244. Кучманюк, С. (2016). Деякі теоретичні аспекти проблемного навчання. *Наука. Освіта. Молодь*, 1, 243-244.
245. Кушмар, Л. В. (2017). Мотивація як необхідна складова опанування дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)». *Іноземні мови*, 2, 34-38.
246. Кушнір, В. (2023). Модель розвитку підприємницької компетентності майбутніх веб-дизайнерів у професійній підготовці. *Актуальні питання у сучасній науці*, 7(13), 600-613.
247. Кушнір, В. А., & Рожкова, Н. Г. (2012). Навчальна діяльність у структурі моделей навчальних ситуацій. *Наукові записки Криворізького державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 112, 3-18.

248. Кушнір, В. С., & Сторожук, Х. В. (2024). Значення вибіркової дисципліни «англійська мова стоматологічного спрямування» у формуванні іншомовної компетентності студентів-медиків. *Медицина та фармація: освітні дискурси*, 1, 17-22.
249. Кушпін, У. В. (2019). Моделювання процесу формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 72(1), 270-274.
250. Лавриш, Ю. Е. (2020). *Дидактична система індивідуалізації навчання іноземних мов студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.09 Теорія навчання). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
251. Лаврухіна, В. Л. (2024). Когнітивний підхід до навчання іноземної мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції студентів. *Smart technologies – integral assistants of philologists in their professional activities* (с. 55-59). Wloclawek: Cuiavian University in Wloclawek.
252. Лапузіна, О. М. (2006). *Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
253. Левківська, К. В., Давидович, М. С., Вергун, Т. М., & Лихошвед, Н. В. (2023). Аксіологічний компонент іншомовної підготовки сучасних фахівців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 91, 151-, 155.
254. Лецюк, І. З. (2015). Організація процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 306-312.

255. Ликтей, Л. (2020). Принципи та закономірності розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 17(1), 48-59.
256. Листопад, О. А. (2013). Аксиологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 110, 137-140.
257. Литвин, А. (2014). Методологія у проекції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 20-35.
258. Лівенцова, В. В. (2002). *Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.
259. Ліпич, Л. Г., Бортнік, С. М. , Волинець, І. Г., & et al. (2018). *Методологія та організація наукових досліджень (галузі знань: 05 – соціальні та поведінкові науки, 07 – управління та адміністрування): навчальний посібник*; Л. Г. Ліпич (ред.). Луцьк: Вежа-Друк.
260. Літвінчук, А. (2019). Реалізація предметно-мовної інтеграції засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Нова педагогічна думка*, 2, 44-46.
261. Лобанова, Т. Д. (2009). *Системний підхід у формуванні комунікативно-мовної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.
262. Лозинська, Л., Іщук, І., Феррі, А., & Ціхоцька, О. (2021). Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов. *Молодь і ринок*, 4(190), 125-131.
263. Лозовецька, В. Т. (2003). Діяльнісний підхід у професійній підготовці фахівців виробництва. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 3, 269-274.

264. Локшина, О. І. (2009). Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. У *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*. (с. 51-59). Київ: Педагогічна думка.
265. Ломакович, А. М., Бабій, Н. В., & Фурман, О. А. (2017). Впровадження модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle в освітній процес вищої школи. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка, 7, 63-71.
266. Лопушинський, І. П., & Дурман, О. Л. (2019). Концептуальні підходи до проектування освітнього інформаційно-комунікаційного середовища. *Публічне управління та регіональний розвиток*, 3, 92-113.
267. Лупак, Н. М. (2021). *Теорія і практика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
268. Львівська національна академія мистецтв. (2023a). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: https://drive.google.com/file/d/1lHJT0t95DnQ-78BB_guyZcQLGbGuYqZB/view
269. Львівська національна академія мистецтв. (2023b). *Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова» (англійська)*. Взято з: https://drive.google.com/file/d/1xNEEp_ZqmAZPnJx-nIAeI6kU3EtbqHWz/view
270. Львівський національний університет природокористування. (2023). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: https://lnup.edu.ua/attachments/article/4391/LNUP_022_Bak_2023_OPP.pdf
271. Лямзіна, Н. К. (2015). *Навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого англомовного монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційних технологій*. (Автореферат дис. канд. пед. наук:

спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Одеса: Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

272. Майборода, Г. (2015). Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів: теоретичний аспект. *Science and Education: a New Dimension*, 75, 75-82.

273. Майер, Н. В., & Коваль, Т. І. (2023). Цифрові засоби для формування ІКТ-компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*, 1, 50-57.

274. Макогін, О. (2024). Діяльнісний підхід як методологічна основа виробничої практики. *Технологічна освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка Дмитра Тхоржевського* (23.02.2024 р.). (с. 189-194). Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

275. Максименко, О. (2012). Професійно орієнтоване навчання іноземних мов як напрям європейської іншомовної освіти. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2(12). Взято з: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18748/16474>

276. Максимова, А. Б. (2015). Компетентнісний підхід до розвитку проектної культури майбутніх фахівців із графічного дизайну. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 10, 144-155.

277. Максимюк, С. П. (2005). *Педагогіка*. Київ: Кондор.

278. Мала, Т. В. (2013). Професійна компетентність, як ключове поняття в процесі підготовки майбутніх фахівців з книжкового дизайну. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 10(2), 97-105.

279. Малигіна, В. Д., Холодова, О. Ю., & Акімова, Л. М. (2016). *Методологія наукових досліджень: монографія*. Рівне: НУВГП.

280. Малихін, О. В. (2016). Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*, 1, 462-465.

281. Малихін, О., & Арістова, Н. (2018). Реалізація положень технологічного підходу в навчанні професійно орієнтованої англійської мови. *Научен вектор на Балканите*, 1(3), 43-45.
282. Малота, А. А. (2023). *Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
283. Мамич, О., & Назаренко, О. (2025). *Сучасні лінгвістичні теорії*. Одеса: Фенікс.
284. Мартинець, Л. А. (2015). *Сучасні моделі освіти: навчально-методичний посібник*. Донецьк: Донецький національний університет.
285. Мартинова, Р. (2024). Вивчення іноземних мов як засобу міждержавного спілкування на початку ХХ століття на основі прямих методів навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 121-131.
286. Мартинова, Р. Ю. (2012). Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 4, 63-69.
287. Маслак, Л. П. (2008). Основні етапи та принципи формування професійної іншомовної компетентності майбутнього офіцера. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 143-149.
288. Матузкова, О. П., & Коваленко, О. В. (2023). Взаємодія мови і культури з погляду сучасної лінгвокультурології. *Записки з романо-германської філології*, 1(50), 169-181.
289. Матюк, Т. В. (2013). Роль освіти в економічному розвитку суспільства. *Економічний вісник національного гірничого університету*, 3, 21-30.
290. Машкіна, С. (2018). Екзистенційна педагогічна концепція як рушій інноваційних змін в освіті. *Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 80(2), 82-89.

291. Медведчук, А. В. (2019). *Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
292. Мелащенко, М. В. (2013). Сучасні підходи до іншомовної професійної підготовки фахівців юридичного профілю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*, 1, 151-154.
293. Мельник, А. Т. (2016). Особливості формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності студентів немовних вишів на основі особистісно-діяльнісного підходу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*, 61, 186-189.
294. Мельничук, О. Д. (2023). Роль структуралізму в контексті лінгвістичного осмислення. *Південний архів (філологічні науки)*, 93, 36-41.
295. Метьолкіна, О. М. (2012). *Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
296. Мещанінов, О. П. (2005). *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія*. Миколаїв: Видавництво Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили.
297. Мигович, І. В., & Шпетний, О. І. (2025). Міжнародна практика підготовки фахівців з дизайну: аналіз тенденцій та актуальних викликів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 17, 1-8.
298. Микитенко, Н. (2008). Активне навчання у контексті формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*, 1, 17-27.

299. Микитенко, Н. (2014). Конструювання і функціонування ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 31, 97-101.
300. Микитенко, Н. О. (2011). *Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*. (Автореферат дис. д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти, 13.00.02 Теорія і методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
301. Микитенко, Н., & Сулим, В. (2016). Концепція поетапного розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 4, 17-25.
302. Митник, М. М. (2014). *Навчання іншомовної професійної презентації майбутніх фахівців сфери туризму*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Одеса: Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
303. Михайлишин, Г. Й. (2012). Детермінізм як фундаментальний світоглядний принцип філософії освіти. *Ноосфера і цивілізація*, 1(13), 105-111.
304. Мілорадова, Н. Е., & Шевченко, В. В. (2020). Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*, 16, 233-237.
305. Мкртічян, О. А., Андрощук, І. В., Фоміна, Л. В., Куйтуклу, М. Д., & Демид, О. І. (2024). Застосування проблемного навчання в процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін. *Перспективи та інновації науки*, 12(46), 623-633.

306. Модестова, Т. В. (2015). Тенденції розвитку іншомовної освіти вищої школи в контексті інтеграції до світової спільноти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5, 66-76.
307. Можаровська, О. (2014). Особистісно орієнтований підхід до іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 40, 326-330.
308. Можаровська, О. Е. (2016). *Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
309. Молчанюк, О. В., & Бабакіна, О. О. (2013). Навчально-пізнавальна мотивація особистості: психолого-дидактичний аспект. *Наукові записки*, 32, 131-139.
310. МОН України. (2018). *Наказ № 1391 від 13.12.2018 року «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 «Дизайн» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. Взято з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/022-Dyzayn-bakalavr.28.07.pdf>
311. Морозов, В. В. (2013). Предмет наукових досліджень і принципи дослідницької діяльності у системі педагогічного процесу. *Нова парадигма*, 116, 43-51.
312. Мудрик, Д. (2024). Сучасні освітні технології у викладанні дисципліни «іноземна мова» у закладах вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*, 2(30), 1274-1285.
313. Мукан, Н. В., & Дольнікова, Л. В. (2023). *Професійна педагогіка: словник термінів і понять*; Н. Мукан (ред.). Львів: Видавництво Львівської політехніки.

314. Мукан, Н., Горохівська, Т., Ієвлєв, О., Чубінська, Н., & Кобрин, В. (2023). Іншомовна комунікативна компетентність: поняттєвого-категорійний дискурс. *Академічні візії*, 15. Взято з: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/738/672>
315. Нагаєв, В. М., & Портян, М. О. (2018). *Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник*. Харків: Стильна типографія.
316. Назаренко, І. (2018). Компонентний склад професійно орієнтованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 135-140.
317. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. (2023). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: https://nakkkim.edu.ua/images/Instytut/OsvP_2023/022_OPP_ds_nr_2023.pdf
318. Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури. (2022). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: <https://drive.google.com/file/d/1TITzVQ2yrvkfMMPNsdIhWFOtJYIPOgUM/view>
319. Національний університет «Львівська політехніка». (2023). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17130/022oppoproekt2023.pdf>
320. Національний університет «Львівська політехніка». (2023b). *Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням, частина 2»*. Взято з: <https://directory.lpnu.ua/majors/subject/iard/6.022.03.03/8/2023/ua/full/2/11926>
321. Національний університет «Львівська політехніка». (2023a). *Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням, частина 1»*. Взято з: <https://directory.lpnu.ua/majors/subject/iard/6.022.03.03/8/2023/ua/full/1/8159>

322. Національний університет «Чернігівська політехніка». (2022). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: https://op.stu.cn.ua/files/op/%D0%9E%D0%9F%D0%9F_2022
323. Національний університет «Чернігівська політехніка». (2024). *Загальноуніверситетські обов'язкові навчальні дисципліни циклу загальної підготовки для розробників освітніх програм підготовки бакалаврів, магістрів та докторів філософії*. Взято з: [Для підготовки бакалаврів \(stu.cn.ua\)](https://stu.cn.ua)
324. Неділько, С. М., Чумак, О. О., & Плачинда, Т. С. (2017). Навчальна платформа Moodle як запорука якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогічний альманах*, 36, 116-121.
325. Нестеренко, І., & Бондар, Г. (2020). Професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(21), 112-117.
326. Нікіфорчук, Ж. В. (2023). *Формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
327. Ніколаєва, С. Ю. (2018). Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 6(66), 31-36.
328. Нісевич, С. І. (2023). Іншомовна професійна компетентність як складова мистецької освіти. *Scientific progress: innovations, achievements and prospects: proceeding of the 4 th International scientific and practical conference (9-11.01.2023)*. (p. 315). Munich, Germany: MDPC Publishing.
329. Обіход, І., Закордонець, Н., & Плавуцька, О. (2021). Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у сучасній системі навчання іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2, 103-113.

330. Овчарук, О. В. (ред.). (2010). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С».
331. Одробінський, Ю. В., & Мандра, А. В. (2023). Педагогічні умови формування фахових компетентностей майбутніх дизайнерів-графіків. *Академічні візії*, 23. Взято з: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/664/590>
332. Окопна, Я. В. (2014). Сучасні підходи до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів. *Наукові записки Ніжниського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 186-192.
333. Олександренко, К. В. (2015). Основні підходи до створення психолого-педагогічної системи розвитку іншомовної комунікативної компетентності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, (1), 27-29.
334. Онуфрів, А. Р. (2019). Методологічні основи формування в майбутніх маркетингологів англomовної компетентності в професійно орієнтованому усному спілкуванні. *Педагогічний альманах*, 41, 206-212.
335. Опольська, М. В., Челомбійко, Т. В., Міршук, О. Є., Лютко, Н. В., & Козаченко, С. М. (2023). Філософські основи сучасної парадигми освіти. *Культурологічний альманах*, 1, 136-143.
336. Оршанський, Л. (2020). Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки*, 15, 43-56.
337. Осадченко, І. І. (2012). *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи*. Умань: ПП Жовтий.
338. Осадчий, В. В., & Симоненко, С. В. (2017). Іноземна мова як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 58(2), 38-48.
339. Осадчий, І. Г. (2016). Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу?. *Народна освіта*, 1, 60-68.

340. Остапенко, Н. М. (2011). Педагогічна технологія та технологічний підхід як лінгводидактична проблема. *Педагогічні науки*, 59, 76-79.
341. Павелків, К. (2018). Критерії та рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 18, 273-283.
342. Павелків, К. (2023). Структура та принципи функціонування освітнього середовища університету в контексті іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*, 1, 53-68.
343. Павелків, К. М. (2020). *Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет.
344. Павленко, В. В. (2014). Проблемні ситуації: поняття і типи. *Нові технології навчання*, 83, 196-202.
345. Павлюк, Р. О. (2016). Компоненти та наукові підходи до проектування системи науково-предметної іншомовної підготовки магістрів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 1(298), 223-230.
346. Панасюк, Ю. (2015). Компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*, 3, 196-202.
347. Панов, С. Ф. (2021). *Теоретико-методичні основи професійної підготовки технічних перекладачів у вищих навчальних закладах*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
348. Панфілов, Ю., & Фурманець, Б. (2017). Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Філософські та антропологічні*

парадигми сучасної освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 55-67.

349. Перебийніс, Ю. В. (2023). *Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування* (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка.

350. Перепелиця, К. (2024). Формування іншомовної компетенції на основі активізації самостійності студентів ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 76(2), 245-250.

351. Пермінова, Л. (2011). Мотивація як фактор навчальної успішності студента. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 20, 101-104.

352. Петрова, А. (2011). Модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки. *Рідна школа*, 8-9, 48-52.

353. Петрова, І. (2024). Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів. *Перспективи та інновації науки*, 2(36), 394-405.

354. Петько, Л. (2014). Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія*, 33, 128-141.

355. Петько, Л. В. (2015). Професійно орієнтовані технології навчання як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 18, 175-184.

356. Письменкова, Т., & Зіборов, К. (2023). До проблеми вдосконалення освіти фахівців з промислового дизайну в Україні. *Університети і лідерство*, 16, 149-171.

357. Письменна, Н. (2013). Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 8(1), 250-254.
358. Піддубна, О., Шостачук, Т., Максимчук, А., & Погосьян, Д. (2024). Сучасний графічний дизайн як специфічна творчість особистості. *Вісник науки та освіти*, 5(23), 1827-1839.
359. Пілюгіна, Т. В. (2015). Філософські основи розвитку іншомовної професійної компетентності працівників фіскальної служби у вищих навчальних закладах у світовому вимірі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2, 59-63.
360. Пінчук І. О. (2021). *Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки* (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти). Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка.
361. Пінчук, І. (2020). Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*, 25, 183-189.
362. Пляка, Л. В., & Огарь, С. В. (2016). *Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практичний посібник*. Харків: Національний фармацевтичний університет.
363. Побережна, Н. (2014). Педагогічна майстерність викладачів іноземної мови в організації навчального процесу на основі інноваційних інформаційних технологій. *Pedagogy of Higher and Secondary Education*, 41, 262-269.
364. Подольська, Є. А., & Борович, О. Д. (1996). Активізація пізнавальної активності студентів УкрФА в процесі викладання суспільних наук. *Вісник фармації*, 1-2, 152-154.
365. Подоляк, М. В. (2022). Аналіз поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*, 4, 36-44.

366. Поліщук, В. М. (2018). Розвивальне навчання у вищій школі: вихідні пізнавальні принципи. *Вища школа*, 4, 58-69.
367. Полякова, Г. (2010). Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти й самоосвіти педагогічних працівників. *Теорія та методика управління освітою*, 3, 1-11.
368. Попова, Л. М. (2021). *Формування готовності майбутніх учителів до іншомовної професійної комунікації у початковій школі* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
369. Посудієвська, О. (2023). Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) в українській системі освіти: особливості та перспективи впровадження. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 70(2), 326-332.
370. Потапенко, Л. В. (2013). Професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]. Серія: Філологічна*, 38, 261-263.
371. Прадівляний, М. Г. (2016). Використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності до іншомовного професійного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 4, 115-119.
372. Пришляк, О. Ю. (2021). *Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
373. Протас, О. Л. (2022). *Методологія і технологія наукових досліджень: навчальний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП «Соціальна педагогіка» спеціальності 231 «Соціальна робота»*. Івано-Франківськ: НАІР.

374. Прусак, В. Ф. (2007). Підготовка дизайнерів у вищих навчальних закладах (методологічні підходи). *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 7, 98-104.
375. Прусак, В. Ф. (2020). *Теоретичні та методичні основи системи неперервної екологічної підготовки фахівців з дизайну*. (Автореферат дис. д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.
376. Пустовіт, Л. О. (2000). *Словник іншомовних слів*. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова».
377. Равчина, Т. В. (2015). Теоретико-методичні аспекти організації процесу навчання студентів вищої школи в контексті теорії конструктивізму. *Український педагогічний журнал*, 4, 129-136.
378. Разенкова, Н. В. (2012). Модель формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 22(5), 115-125.
379. Ракітянська, Л. М. (2018). Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 163, 124-129.
380. Рижова, І. С. (2008). *Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 09.00.03 Соціальна філософія та філософія історії). Київ: Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України.
381. Рідель, Т., & Кириченко, Т. (2023). Щодо питання формування іншомовної професійної комунікативної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей закладів вищої освіти. *SWorld Journal*, 18(3), 9-13.
382. Рідель, Т. М. (2017). Шляхи підвищення мотивації при вивченні англійської мови студентами СНАУ. *Молодий вчений*, 12, 448-453.

383. Рогова, О. Г. (2013). Сучасна освіта в проблемному полі екзистенціалізму. *Грані*, 9, 23-28.
384. Рогульська, О. О. (2020). *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
385. Романчук, С. (2023). Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов студентами. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 2(6), 34-47.
386. Рубан, Л. М. (2014). Мотивація студентів до вивчення іноземної мови на немовних факультетах. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*, 78, 187-190.
387. Рубель, Н. (2013). Компетентнісний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 29, 183-188.
388. Рубель, Н. В. (2010). Підготовка майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі як педагогічна проблема. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*, 15, 350-354.
389. Рубцова, С. В. (2023). *Формування в майбутніх інженерів галузі будівництва та цивільної інженерії англomовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому читанні*. (Дисертація д-ра філос.: спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
390. Руденко, Л. А., & Іванишин, Н. Л. (2024). Методологічні підходи до дослідження іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у країнах Європейського Союзу та Україні. *Наукові записки Львівського*

державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія, 1(3), 5-9.

391. Рудніцька, К. (2016). Сутність понять компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна компетентність у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1*, 241-244.

392. Рудніцька, К. В., & Дроздова, В. В. (2018). Організація самостійної роботи студентів засобами Moodle в процесі навчання іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання, 63(1)*, 218-229.

393. Русалкіна, Л. (2017). Комунікативно-діяльнісний підхід як невід'ємний складник іншомовної підготовки майбутніх лікарів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи, 2*, 70-75.

394. Рябовол, Л. Т. (2024). Система іншомовної підготовки у збройних силах України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 216*, 70-76.

395. Савчак, І. (2016). Лінгвокультурологічний підхід до навчання іноземної мови фахівців з міжнародних відносин. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 4*, 108-115.

396. Саєнко, М. С. (2019). Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. *Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (29-30.02.2019 р.). (с. 129-131). Взято з: <https://repository.pdmu.edu.ua/items/a3baa890-4296-4cf3-bb5b-fe8a528ab5da>

397. Самохвал, О. О., & Войнаровська, Н. В. (2014). Модульно-компетентнісний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 41*, 259-263.

398. Самсонов, В. В., Сільвестров, А. М., & Тачиніна, О. М. (2022). *Методологія наукових досліджень та приклади її використання: навчальний посібник*. Київ: Національний університет харчових технологій.
399. Саприкіна, Л. В. (2018). Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*, 2(109) Ч.2, 108-113.
400. Сартр, Ж. П. (2022). Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство. Психологічні науки*, 2, 49-60.
401. Секрет, І. В. (2012). Педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності у вищому технічному навчальному закладі в умовах дистанційної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 15(3), 90-102.
402. Семенець, С. П. (2006). Особливості реалізації концепції розвивального навчання у вищій школі. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*, 25, 106-109.
403. Семенова, А. В. (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
404. Семеряк, І. З. (2016). *Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням Інтернету* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія і методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
405. Сергєєва, В. Є. (2022). Специфіка використання предметно-мовного інтегрованого навчання студентів немовних спеціальностей ЗВО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки*, 2(350), 149-157.

406. Сергієнко, Л. Г. (2011). Сучасні дидактичні положення теорії проблемного навчання у технічних ВНЗ. *Теорія та методика електронного навчання*, 2, 135-139.
407. Сергієнко, Л. Г. (2021). Дидактичний аналіз сучасної концепції проблемного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(2), 184-188.
408. Середа, Г. (2024). Проблеми викладання іноземної мови в технічних закладах вищої освіти. *Новий колегіум*, 1(113), 77-81.
409. Сє, Ю., Маркович, М., & Слободна, Н. (2023). Дослідження професійної підготовки та дизайнерської діяльності в контексті художньої освіти. *Вісник науки та освіти*, 10(16), 835-849.
410. Синєкоп, О. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід у англomовному диференційованому навчанні майбутніх ІТ-фахівців. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 3, 71-77.
411. Синєкоп, О. (2024). Кооперативне онлайн навчання: диференційоване професійно орієнтоване іншомовне спілкування майбутніх іт фахівців. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(3), 78-82.
412. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник*. Рівне: Волинські обереги.
413. Ситняківська, С. М. (2019). *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
414. Сідун, М. М. (2013). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

415. Сікора, Я. Б. (2023). Концепція адаптивної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах цифровізації. *Наукові інновації та передові технології*, 27, 824-836.
416. Скиба, К. М. (2018). *Теорія і практика професійної підготовки перекладачів у США*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Хмельницький: Хмельницький національний університет.
417. Скіба, Н. Я. (2019). *Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови)). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
418. *Словник української мови online*. (2024). Взято з: <https://sum20ua.com/?page=0&wordid=1>
419. Собченко, Т. М. (2021). *Дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.09 Теорія навчання). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
420. Соколюк, О. М. (2016). Особливості формування інформаційно-комунікаційного середовища навчання фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 1(9), 166-172.
421. Солодовник, О. В. (2017). *Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів з медичною освітою до професійного самовдосконалення у процесі фахової підготовки* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
422. Сопілко, Н. В. (2008). *Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання* (Автореферат дис. канд. псих. наук: спеціальність

19.00.07 Педагогічна та вікова психологія). Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

423. Сосюр, Ф. де. (1998). *Курс загальної лінгвістики*. Київ: Основи.

424. Староста, В. І., & Товканець, Г. В. (2015). *Методологія та методи науково-педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник*. Мукачево: Мукачівський державний університет.

425. Стеценко, В. (2010). Екзистенціалізм як «філософія людини» ХХ сторіччя. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 4, 44-54.

426. Стеценко, Н. М. (2016). Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах*, 29, 185-191.

427. Стинська, В., Заяць, Л., Ящишин, З., & Барила, Н. (2020). Професійна компетентність – основа становлення сучасного викладача закладу вищої освіти. *Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу: матеріали науково-методичної конференції з міжнародною участю* (18.09.2020 р.). (с. 157-158). Івано-Франківськ: Івано-Франківський національний медичний університет.

428. Столяренко, О. В. (2015). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчальний посібник*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».

429. Сторонська, О. С. (2023). Принципи побудови сучасного цифрового освітнього середовища. *Академічні візії*, 27, 1-5.

430. Ступак, О. (2022). Організаційні засади формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей. *Перспективи та інновації науки*, 13(18), 449-457.

431. Сура, Н. А. (2013). *Система професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

432. Табере, В. М. (2008). Засади розвитку іншомовної компетентності як чинника підвищення якості професійної підготовки лікарів. *Педагогічний дискурс*, 3, 195-198.

433. Тамаркіна, О. (2023). Формування професійної компетентності спеціалістів ландшафтного дизайну в аграрному виші. *Наука і техніка сьогодні*, 13(27), 669-678.
434. Тараненко, Т. (2023). Проблема технолого-конструкторської діяльності майбутніх фахівців з дизайну в процесі проектування і виготовлення виробів на заняттях із спецдисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 180(24), 205-210.
435. Тараненко, Т., & Савченко, Л. (2022). Формування технолого-конструкторських компетентностей у майбутніх фахівців з дизайну у процесі професійно-практичної підготовки: теоретичний аспект. *Grail of Science*, 16, 465-470.
436. Тарнопольський, О. Б. (2012). Навчання через дроблення у викладанні іноземної мови для професійного спілкування студентам немовних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 64, 83-87.
437. Тарнопольський, О. Б. (2013). Розвиток професійно спрямованих умінь говоріння, читання, аудіювання та письма у студентів немовних вищих навчальних закладів за допомогою проектної методики з використанням ресурсів Інтернету. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2(6), 79-83.
438. Тарнопольський, О. Б. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
439. Татарнікова, А. А. (2022). Концептуальні засади професійної підготовки арт-менеджерів: компетентнісний вимір. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 204, 75-79.
440. Тверезовська, Н. Т., & Сидоренко, В. К. (2013). *Методологія педагогічного дослідження: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.

441. Теплицька, А. О. (2015). Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 6, 181-191.
442. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. (2023). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvithn_i_prohramy/bakalavr/arts/022_2023.pdf
443. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. (2023a). *Силабус курсу «Іноземна мова (англійська)»*. Взято з: https://drive.google.com/drive/folders/1FzrklOj3PvO3Hfz4IRF0N6pBb-e_eMQq?ths=true
444. Тименко, В., & Бровченко, А. (2022). Розвиток проєктно-творчої обдарованості єства в системі української дизайн-освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2(85), 13-21.
445. Тименко, В., & Крикун, О. (2024). Взаємодоповнення інженерної і художньої графіки у професійній підготовці промислових дизайнерів. *Вісник науки та освіти*, 5(23), 1503-1514.
446. Тимкова, В. А. (2017). Лінгвокультурологічний підхід до вивчення фразеології студентами-аграріями. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. Серія: Філологічні науки*, 1, 74-80.
447. Тимощук, О. О. (2019). *Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівної галузі*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
448. Ткаля, І. А., Черкашина, Н. І., & Огнівенко, З. Г. (2020). CLIL як глобальна тенденція сучасної світової педагогіки. *Проблеми сучасної освіти*, 11, 59-62.

449. Ткачова, Н. О., & Зеленська, О. М. (2015). Іншомовна професійна компетентність майбутніх військових фахівців як педагогічна категорія. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 50, 351-355.
450. Товканець, Г. (2022). Компетентнісний підхід у професійній підготовці як тенденція сучасної європейської освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(50), 281-284.
451. Толстов, І. В. (2013). *Марксизм і прагматизм*. Харків: УкрДАЗТ.
452. Томашевський, В. В. (2017). Естетична культура як невід'ємна частина професійної підготовки майбутніх дизайнерів. *Актуальні проблеми формування естетичної культури майбутніх дизайнерів: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (23-24.03.2017 р.). Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет. Взято з: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4944/1/%D0%A2%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%88%D0%B5%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%82_%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%20%D1%8F%D0%BA.pdf
453. Третяк, О. С., & Чебоненко, С. О. (2016). Моделювання педагогічної системи підготовки майбутніх професіоналів на засадах філософії вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 133, 225-228.
454. Тур, О. (2015). Системний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 1, 355-360.
455. Тур, О. М. (2019). *Теоретичні і методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в процесі професійної підготовки*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

456. Тушева, В. В. (2024). *Основи науково-педагогічних досліджень: підручник*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
457. Уваркіна, О. В. (2013). Принцип системності у сучасній школі. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 111, 185-190.
458. Уманець, В. О., & Подлісовський, В. В. (2023). Лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах діяльнісного підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 209, 432-437.
459. Усатова, І., Король, Т., & Ведмедюк, А. (2024). Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1, 51-57.
460. Федоренко, О. М. (2013). До питання про модель професійно-спрямованої іншомовної підготовки студентів юридичних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 111, 363-367.
461. Фельцан, І. М., Теличко, Н. В., & Семенчук, В. В. (2025). Використання технології гейміфікації у процесі формування англомовної комунікативної компетентності. *Вісник науки та освіти. Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»*, 2(32), 1395-1407.
462. Фідяєва, Т. (2024). Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх правознавців у закладах вищої освіти. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 18(35). Взято з: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/670/570>
463. Філоненко, М. М. (2008). *Психологія спілкування: підручник*. Київ: Центр навчальної літератури.
464. Форостюк, І. В. (2017). Використання платформи Moodle в процесі викладання іноземних мов у нелінгвістичних вищих навчальних закладах.

Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 31(3), 191-193.

465. Фурдуй, С. (2017). Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. *Молодий вчений, 3(43), 485-489.*

466. Фурса, О. (2014). Професійна підготовка дизайнерів у контексті неперервної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент, 9, 31-46.*

467. Хайдер, Є. М. (2023). Роль іноземної мови у професійному спілкуванні. *Modern strategies of global scientific solutions: proceedings of the V International scientific and practical conference (27-29.12.2023).* (pp. 293). Stockholm: International Scientific Unity.

468. Харківська державна академія дизайну і мистецтв. (2020). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища».* Взято з:

https://ksada.org/pdf1/%D0%9E%D0%9F%D0%9F%202020_%D0%94%D0%A1.pdf

469. Харківська державна академія дизайну і мистецтв. (2024). *Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)».* Взято з: [SYLABUS_Inozemna mova_DS_3к.6 sem..pdf \(ksada.org\)](https://ksada.org/pdf1/%D0%9E%D0%9F%D0%9F%202020_%D0%94%D0%A1.pdf)

470. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. (2023). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища».* Взято з: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2023_rik/Dyzain_seredovyshecha_bakalavr.pdf

471. Херсонський національний технічний університет. (2023). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища».* Взято з:

https://kntu.net.ua/ukr/content/download/107114/606630/file/022_%D0%94%D0%B

[8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B0.pdf](#)

472. Херсонський національний технічний університет. (2023а). *Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)»*. Взято з: [022_Силабус_Іноземна мова_1_2 курс.pdf \(kntu.net.ua\)](#)
473. Хмизова, О. В. (2014). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні ділової англійської мови у вищій школі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Педагогіка*, 233, 34-39.
474. Ходаковська, О. (2016). Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання. *Modern Communicative Methods of Teaching English: матеріали науково-методичної конференції*. (с. 5-9). Житомир: Держаний університет «Житомирська політехніка».
475. Холоденко, В. О. (2022). Компетентнісний підхід у вищих навчальних закладах: деякі теоретичні аспекти освітньої парадигми. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 204, 268-274.
476. Холодняк, О. (2023). Особистісний підхід до формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія Гуманітарні науки*, 4, 19-24.
477. Хоменко, О. В. (2013а). Доцільність проектування самостійної інноваційної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну*, 4, 190-196.
478. Хоменко, О. В. (2013b). Методологія дослідження тенденцій іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей з позицій рівневого підходу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 10(4), 156-163.
479. Хоменко, О. В. (2019). Міждисциплінарна інтеграція як механізм формування професійної мовної особистості. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 88, 144-149.

480. Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження: монографія*. Взято з: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/5218/Metodologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
481. Хуторна, М. Е., & Бартош, О. М. (2013). Системний підхід до формування іншомовної професійної комунікативної компетенції при підготовці фахівців із банківської справи. *Вісник Університету банківської справи Національного банку України*, 3, 305-308.
482. Центр розвитку кар'єри та неперервної освіти. (2024). *Тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності»*. Взято з: https://career.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=785:tekst-diahnostyka-tvorchoho-potentsialu-ta-kreatyvnosti-z-kliuchem&catid=41&Itemid=967
483. Цзю, Д. (2021). Фахова компетентність як головний чинник підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну. *Professional Art Education*, 2(1), 20-27.
484. Цзя, Я. (2017). *Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з графічного дизайну у професійній підготовці*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Київ: Міжрегіональна Академія управління персоналом, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
485. Цимбал-Слатвінська, С. В. (2019). Принципи як уніфікована система освіти в підготовці майбутніх логопедів. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, Т. 1 (29-30.10.2019 р.)*. (с. 21-25). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.
486. Цись, О. О. (2018). *Дидактичні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної навчальної діяльності студентів технологічно-педагогічних спеціальностей* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.09 Теорія навчання). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

487. Цюра, С. (2015). Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості. *Український педагогічний журнал*, 4, 65-72.
488. Чайченко, Н. Н., Семеног, О. М., Артюшкіна, Л. М., & Рудь, О. М. (2015). *Науково-педагогічне дослідження: навчальний посібник для магістрантів*. Суми: СОППО.
489. Чемерис, Г. (2018). Основи комп'ютерного дизайну як чинник модернізації змісту професійної освіти майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 1, 279-284.
490. Чередніченко, Г. А. (2017). Концепція іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у ВНЗ. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 277, 289-295.
491. Чередніченко, Г., & Шапран, Л. (2016). Проектування системи іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*, 18, 426-433.
492. Черкаський державний технологічний університет. (2023). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Дизайн середовища»*. Взято з: <https://drive.google.com/file/d/1V2jRdRzj2m4DirgWr2Xw4EuLP5ndiYH1>
493. Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* (Дисертація д-ра пед. наук: 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови)). Київ: Київський національний лінгвістичний університет.
494. Чернишов, О., & Соф'янець, Е. (2011). Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку. *Рідна школа*, 4-5, 14-18.

495. Черніговець, Т. (2025). Культурологічний підхід як чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх офісних працівників у закладах вищої освіти. *Нова педагогічна думка*, 122(2), 104-109.
496. Чернявський, Б. (2021). Впровадження концепції інтегрованого навчання в контексті іншомовної підготовки майбутніх економістів. *Sciences of Europe*, 63-64, 18-20.
497. Четверик, В. (2024). До питання імплементації елементів предметно-мовного інтегрованого навчання в умовах ЗВО: мета та зміст. *Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки*, 12, 278-284.
498. Чечотка, А. (2019). Технологічний аспект практичної діяльності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Витоки педагогічної майстерності*, 24, 230-234.
499. Чирчик, С. В. (2017). *Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
500. Чорна, В. М. (2021). Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*, 5(200), 81-84.
501. Чорна, М. М. (2013). Культурологічний підхід до підготовки фахівців у вищій школі. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Філологічна*, 33, 238-241.
502. Чорній, В. Я. (2018). Професійно орієнтований підхід до викладання іноземної мови студентам нелінгвістичних спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*, 1, 25-28.
503. Чорноус, В. П. (2023). Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів медичних спеціальностей закладів вищої освіти. *Health & Education*, 2, 41-45.

504. Чумаченко, М. Д. (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
505. Шандра, Н. А. (2019). *Формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури* (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
506. Шахов, В., & Лебедева, Н. (2021). Сучасні зарубіжні теорії викладання іноземних мов. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 67, 20-24.
507. Швардак, М. В. (2017). Проблемне навчання в умовах сучасної школи. *Фізико-математична освіта*, 1(11), 124-127.
508. Швецова, І. В. (2021). Іншомовна компетентність: Педагогічні та лінгвістичні аспекти. *Нова філологія*, 83, 276-281.
509. Швецова, І. В. (2023). Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців з навігації і управління морськими суднами. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 65(3), 220-226.
510. Швець, О. А. (2012). Основні функції підвищення кваліфікації дизайнерів у контексті творчого розвитку фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 38, 287-290.
511. Шевенко, А. (2016). *Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: методичні рекомендації*. Київ: Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
512. Шевчук, К. О. (2024). Проблема особистісної ідентичності в інтерпретації сучасного психоаналізу, інтеракціонізму і когнітивної психології. *Science and technology: challenges, prospects and innovations: Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference* (4-6.10.2024). (p. 194-196). Osaka: CPN Publishing Group.

513. Шерман, М. І., & Чернікова, В. О. (2013). Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх судноводіїв засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*, 2, 481-486.
514. Шестопалова, С. (2021). Місце іншомовної комунікативної компетенції в професійній компетентності державного службовця. *Науковий вісник: Державне управління*, 4(10), 129-146.
515. Шестопалова, С., & Шестопалов, Д. (2024). Проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців служби цивільного захисту. *Науковий вісник: Державне управління*, 1(15), 146-164.
516. Шигун, М. М. (2007). Моделювання як метод наукових досліджень та інші методи пізнання дійсності. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу*, 3(9), 203-214.
517. Шишкіна, Є. К., & Носирєв, О. О. (2014). *Методологія наукових досліджень: навчальний посібник*. Харків: Видавництво «Діса плюс».
518. Школяр, Н. В. (2020). Реалізація особистісно орієнтованого підходу через використання гейміфікації в навчанні іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 28(4), 247-253.
519. Шмуля, Л. В. (2020). Іншомовна професійна компетентність. Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України. *General Aspects of Innovation Development of Education in the Context of International Cooperation of Ukraine: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (23-24.04.2020 р.)*. (с. 133-135). Миколаїв: Миколаївський національний аграрний університет.
520. Шуменко, О. А., & Шипілова, І. Ю. (2013). Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземних мов. *Філологічні трактати*, 4, 84-89.
521. Шумка, М. Л., & Гончарук, Т. В. (2010). Основні ідеї прагматизму: істинність чи корисність. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі*

грошей: матеріали III Міжнародних філософсько-економічних читань (25-26.05.2010 р.). (с. 1-8). Львів: [б. в.].

522. Шумський, О. Л. (2015). Зміст та структура іншомовної підготовки студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 4(2), 62-69.

523. Щерба, Н. С. (2021). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

524. Щерба, Н. С., & Барало, Л. В. (2012). Дидактичні передумови розвитку в учнів ЗНЗ іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 101, 353-355.

525. Щербакова, І. М., & Стадник, Г. А. (2012). *Психодіагностика професійного самовизначення особистості*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.

526. Щука, Г. П. (2012). Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу*, 2. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_10

527. Юдіна, О. (2019). Інтегроване навчання майбутніх менеджерів фахових дисциплін та іноземної мови на основі інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*, 2, 339-349.

528. Юхно, Н. В. (2022). Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 51, 116-122.

529. Явір, В. В., & Яловий, Ф. З. (1993). Деякі питання активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх словесників. *Проблеми вдосконалення навчального процесу у вищій та середній школі*. (с. 3-8). Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний інститут.

530. Якимович, Т. (2013). Модернізація науково-методичного забезпечення професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 97-103.
531. Яочен, Ц. (2016). Професійна культура як вектор успіху. *Innovative solutions in modern science*, 8, 1-8.
532. Яременко, В. В., & Сліпушко, О. М. (2006). *Новий тлумачний словник української мови у 3 т.* Київ: Аконіт.
533. Яремчук, І. А. (2015). Реалізація проблемно-діяльнісного підходу в іншомовній професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, 5. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_23.
534. Ярмолович, О. І., & Попович, І. І. (2024). Взаємозв'язок концепції формування іншомовної професійної комунікації і сучасних засобів навчання. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*, 7(25), 1193-1206.
535. Ярошинська, О. (2014). Створення інформаційно-комунікаційного середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 29(3), 248-261.
536. Ящук, І. (2017). Теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічний дискурс*, 22, 203-209.
537. Abbas, F., Rana, A. M. K., Bashir, I., & Bhatti, A. M. (2021). The English language proficiency as a global employment skill: the viewpoint of Pakistani academia. *Humanities and Social Sciences Review*, 9(3), 1071-1077.
538. Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., & Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education – A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15), 5900.
539. Adams, D. (1973). *Simulation games: An approach to learning*. C. A. Jones Publishing.

540. Aguilar, M., & Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-18.
541. Agustina, E., & Cahyono, B. Y. (2017). Perceptions of Indonesian teachers and students on the use of Quipper School as an online platform for extended EFL learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 794-800.
542. Ahmed, M. K. (2019). Psychological barriers in the acquisition of second language: A non-native perspective. *E-Bangi: Journal of social sciences and humanities*, 16(7), 1-9.
543. Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational psychology review*, 18, 391-405.
544. Airey, J. (2016). EAP, EMI or CLIL? In *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 71-83). NY: Routledge.
545. Al Shloul, T., Mazhar, T., Abbas, Q., Iqbal, M., & et al. (2024). Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 1-18.
546. Alghamdi, N. (2021). Social constructivism theory in a sociolinguistic classroom. *International Journal of Social Science and Human Research*, 4(02), 166-170.
547. Alkamel, M. A., & Chouthaiwale, S. S. (2018). The use of ICT tools in English language teaching and learning: A literature review. *Journal of English Language and Literature*, 5(2), 29-33.
548. Al-khresheh, M. H. (2022). Revisiting the effectiveness of blackboard learning management system in Teaching English in the Era of COVID-19. *World*, 12(1), 1-14.
549. Altomonte, S., Logan, B., Feisst, M., Rutherford, P., & Wilson, R. (2016). Interactive and situated learning in education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 417-443.
550. Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.

551. Anam, C., & Firmansyah, M. T. (2024). Problems of Language Acquisition from a Psycholinguistic Perspective. *Tarsib: Jurnal Program Studi PGMI*, 2(1), 21-27.
552. Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
553. Antonova, O., Pavlenko, V., Myronchuk, N., Kovalchuk, V., & Biruk, N. (2023). Formation of professional competence of a specialist in a globalized world: Contemporary problems and prospects. *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research*, 13(1), 105-110.
554. Ardeo, J. M. G. (2013). (In) compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value*, 5(1), 24-47.
555. Arham, M., & Akrab, A. H. (2018). Delving into content lecturers' teaching capability in content language integrated learning (CLIL) at an Indonesian university. *The Asian ESP Journal*, 14(7.2), 68-89.
556. Atkinson, D. (2012). Cognitivism, adaptive intelligence, and second language acquisition. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 211-232.
557. Atsari, F. (2020). Learning styles and the role of technology in second language learning. *International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2019)*. (pp. 23-27). Atlantis Press.
558. Auerbach, E. R. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back?. *TESOL Quarterly*, 20(3), 411-430.
559. Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: From perceived utility to potential challenges. *Journal of educational and social research*, 7(1), 111-118.
560. Baden, M. S., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Cornwall: MPG Books.
561. Bagiyan, A. Y., Shiryaeva, T. A., Tikhonova, E. V., & Mekeko, N. M. (2021). The real value of words: how target language linguistic modelling of foreign language teaching content shapes students' professional identity. *Heliyon*, 7(3). Retrieved from: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(21\)00684-8](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(21)00684-8)

562. Bailey, K., & Nunan, D. (2004). *Practical English Language Teaching: Speaking*. New York: McGraw-Hill.
563. Bakai, Y., Naniivska, L., Semenets, O., Hetman, Y., & Pryma, V. (2023). The efficiency of language teaching through integration in future philologists' foreign language competence formation. *Amazonia Investiga*, 12(61), 297-306.
564. Ball, P., & Kelly, K. (2016). *Putting CLIL into practice: Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
565. Bally, Ch. (1951). *Traité de Stylistique Française*. Paris: C. Klincksiek.
566. Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review*, 38, 1-12.
567. Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. NY: Springer Publishing Company.
568. Barton, K., McKellar, P., & Maharg, P. (2000). Situated learning and the management of learning: a case study. *The Law Teacher*, 34(2), 141-163.
569. Bartosh, I. (2021). Teaching professionally oriented oral communication in German to future social workers. *Applied Linguistics Research Journal*, 3, 37-43.
570. Bates, E., & MacWhinney, B. (1989). *Functionalism and the competition model. The crosslinguistic study of sentence processing*, 3, 73-112.
571. Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., & Goullier, F. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
572. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. London: Longman Group Ltd.
573. Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
574. Boiko, L. M. (2023). Enhancing foreign language competence among future specialists in public management and administration. *Tavriiskyi naukovyi visnyk – Tavrian scientific bulletin*, 3, 3-8.

575. Boiko, O. P., Jeremus-Lewandowska, A., Otroshchenko, L. S., Povalii, T. L., & Baidak, Y. (2021). Situational Tasks Usage in the Professional Training of Socio-Cultural Activity Managers. *Socio-Cultural Management Journal*, 4(1), 125-142.
576. Bollen, L., Van der Meij, H., Leemkuil, H., & McKenney, S. (2015). In search of design principles for developing digital learning & performance support for a student design task. *Australasian journal of educational technology*, 31(5), 500-520.
577. Borshchovetska, V., Harbuza, T., Durdas, A., Nypadymka, A., Radchenko, Y., & Zatserkovnyi, O. (2024). Enhancing professional vocabulary acquisition through cognitive approaches in CLIL curricula. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), 65-84.
578. Boud, D. (1988). Assessment in Problem-based Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 13(2), 87-91.
579. Bowden, J. A. (2004). Competency-based learning. In *Connotative learning: The trainer's guide to learning theories and their practical application to training design*; S. Stein & S. Farmer (Eds.). (pp. 91-100). Kendall Hunt.
580. Broda, M., Kovalova, K., Bezugla, I., Stoika, O., & Mulyk, K. (2025). Enhancing foreign language acquisition: innovative cognitive strategies and tools. *Conhecimento & Diversidade*, 17(45), 166-182.
581. Brown, A. (2018). *Language Learning as a Personal Development Tool: An Activity-Based Approach*. Linguistics Press.
582. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
583. Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principle an Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Longman.
584. Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, London: Harvard University Press.
585. Bryman, A. (2007). The research question in social research: What is its role? *International Journal of Social Research Methodology*, 10, 5-20.
586. Budiman, A. (2020). ICT and foreign language learning: An overview. *Tarling: Journal of Language Education*, 3(2), 245-267.

587. Bygate, M. (2003). *Speaking*. New York: Oxford University Press.
588. Bygate, M. (2006). Areas of Research that Influence L2 Speaking Instruction. In *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. (pp. 159-186). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
589. Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. L., & Del Prete, A. (2019). Technical and didactic knowledge of the Moodle LMS in higher education. Beyond functional use. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 25-33.
590. Çakıcı, D. (2016). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory educational research*, 4(2), 73-77.
591. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
592. Carrió-Pastor, M. L. (2021). CLIL vs EMI: different approaches or the same dog with a different collar? In *Teaching language and content in multicultural and multilingual classrooms: CLIL and EMI approaches*. (pp. 13-30). Cham: Palgrave Macmillan.
593. Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. *ELT local research agendas*, 1, 17-34.
594. Catz, B., Kolodny, A., & Gero, A. (2023). Promoting Engineering Students' Learning: An Interdisciplinary Teaching Approach of Electronic Circuits. *International Journal of Engineering Education*, 39(1), 208-218.
595. Caves, R. W. (2004). *Encyclopedia of the City*. Routledge.
596. Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, culture and curriculum*, 28(1), 8-24.
597. Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262.
598. Cerri, J., Davis, E. O., Veríssimo, D., & Glikman, J. A. (2021). Specialized questioning techniques and their use in conservation: A review of available tools, with a focus on methodological advances. *Biological Conservation*, 257, 109089.

599. Chang, C. S., & Millett, S. (2013). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. *ELT Journal*, 68(1), 31-40.
600. Chang, I. Y., & Chang, W. Y. (2012). The effect of student learning motivation on learning satisfaction. *International Journal of Organizational Innovation*, 4(3), 281-305.
601. Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(1), 33-54.
602. Che Ibrahim, C. K. I., Belayutham, S., Mohammad, M. Z., & Ismail, S. (2022). Development of a conceptual designer's knowledge, skills, and experience index for prevention through design practice in construction. *Journal of Construction Engineering and Management*, 148(2), 04021199.
603. Chen, Ch. W. (2016). Listening diary in the digital age: Students' material selection, listening problems, and perceived usefulness. *The JALT CALL Journal* 2016, 12(2), 83-101.
604. Chew, S. Y., & Ng, L. L. (2021). *Interpersonal Interactions and Language Learning*. Springer International Publishing.
605. Chiou, H. H. (2020). The impact of situated learning activities on technology university students' learning outcome. *Education & Training*, 63(3), 440-452.
606. Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
607. Chostelidou, D., & Griva, E. (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-2174.
608. Clancey, W. J. (1987). Functional principles and situated problem solving. *Behavioral and Brain Sciences*, 10(3), 479-480.
609. Clark, D. (2019). *The Activity Approach in Language Teaching: From Theory to Practice*. Pedagogy Publishers.
610. Clark, K. R. (2018). Learning Theories: Cognitivism. *Radiologic Technology*, 90(2), 176-179.

611. Cohen, A. D. (2008). Speaking Strategies for Independent Learning: a Focus on Pragmatic Performance. In *Language Learning Strategies in Independent Settings*. (pp. 119-140). Cromwell Press Ltd.
612. Cojocariu, V. M. (2015). The evolution of the axiological system of students training for a teaching career. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2382-2386.
613. Collins. (2023). *Free online dictionary, thesaurus and reference materials*. Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com/>
614. Cope, P., Cuthbertson, P., & Stoddart, B. (2000). Situated learning in the practice placement. *Journal of advanced nursing*, 31(4), 850-856.
615. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97>
616. Council of Europe. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. “Language education in a multi-ethnic society” in *Facing the Future: Language Educators Across Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.
617. Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
618. Courtney, L. (2017). Transition in modern foreign languages: a longitudinal study of motivation for language learning and second language proficiency. *Oxford Review of Education*, 43(4), 462-481.
619. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge university press.
620. Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
621. Csapó, B., & Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 209-218.

622. Czajka, C. D., & McConnell, D. (2016). Situated instructional coaching: A case study of faculty professional development. *International Journal of STEM Education*, 3, 1-14.
623. Damon, W. (2013). Learning and Resistance: When Developmental Theory Meets Ducational Practice. *Change and Development* (pp. 287-310). NY: Psychology Press.
624. Davis, K. (2016). *Activity and Agency in Language Learning: a New Perspective*. Language Studies Press.
625. de Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of personality*, 10(5), 303-336.
626. de Souza, F. N., de Souza, D. N., & Costa, A. P. (2016). Asking Questions in the Qualitative Research Context. *The Qualitative Report*, 21(13 Special Issue), 6-18.
627. Dedja, M. (2015). ICT in foreign language teaching and learning: Benefits and challenges. *European journal of Language and Literature studies*, 1(2), 42-47.
628. Dewaele, J. M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. Retrieved from: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/48150/3/48150.pdf>
629. Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. NY: H. Holt.
630. Dik, S. C. (1989). *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
631. Dizon, G., & Thanyawatpokin, B. (2021). Language learning with Netflix: Exploring the effects of dual subtitles on vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(3), 52-65.
632. Dogoriti, E., Pange, J., & S. Anderson, G. (2014). The use of social networking and learning management systems in English language teaching in higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 31(4), 254-263.

633. Donini-Lenhoff, F. G., & Hedrick, H. L. (2000). Increasing Awareness and Implementation of Cultural Competence Principles in Health Professions Education. *Journal of Allied Health*, 29(4), 241-245.
634. Dooly, M. (2013). Promoting Competency-Based Language Teaching Through Project-Based Language Learning. In *Competency-based language teaching in higher education*. (p. 77-92). London: Springer.
635. Dou, A. Q., Chan, S. H., & Win, M. T. (2023). Changing visions in ESP development and teaching: Past, present, and future vistas. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10.
636. Dudeney, G., & Hockly, N. (2016). Blended learning in a mobile context: new tools, new learning experiences? *The Cambridge guide to blended learning for language teaching*; M. McCarthy (Ed.). (pp. 219-233). Cambridge: Cambridge University Press.
637. Ebadi, S., Gholami, M., & Vakili, S. (2023). Investigating the effects of using Grammarly in EFL writing: The case of articles. *Computers in the Schools*, 40(1), 85-105.
638. Ehlers, T. (1968). Conditions d'utilisation des questionnaires relatifs a la détermination des motivations durables du comportement: (Questionnaires désignés par les lettres LM abréviation de «Leistungsmotiviertheit»). *Le Travail Humain*, 197-210.
639. Einola, K., & Alvesson, M. (2021). Behind the numbers: questioning questionnaires. *Journal of Management Inquiry*, 30(1), 102-114.
640. Ekanem, S. A. (2021). Philosophy of Education: A Brief Analysis from Modernist and Post-Modernist Perspective. *Jurnal Ilmu Sosiologi Dialektika Kontemporer*, 9(2), 91-93.
641. Ellington, J. K., Surface, E. A., Blume, B. D., & Wilson, M. A. (2015). Foreign language training transfer: Individual and contextual predictors of skill maintenance and generalization. *Military Psychology*, 27(1), 36-51.
642. European Commission. (2012). *Europeans and their languages*. Retrieved from: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>

643. European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
644. European Commission. (2021a). *Towards a shared culture of architecture. Investing in a high-quality living environment for everyone*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
645. European Commission. (2021b). *EU Funding opportunities for the cultural and creative sectors 2021-2027*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
646. European Commission. (2023). *Pact for skills: analyzing of up- and reskilling policy initiatives and identifying best practices. Final report*. Brussels: European Commission.
647. Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional development in education*, 45(1), 3-16.
648. Ewert, D., & Mahan, R. (2012). Extensive listening in a self-access learning environment. *The 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference: selected proceedings*; M. Perren, K. M. Losey, D. O. Perren, J. Popko, A. Piippo, & L. Gallo (Eds.). (pp. 24-40). Kalamazoo, US: Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages.
649. Fadaee, E., Marzban, A., & Najafi Karimi, S. (2021). The relationship between autonomy, second language teaching styles, and personality traits: A case study of Iranian EFL teachers. *Cogent Education*, 8(1), 1-27.
650. Fathi, J., Alipour, F., & Saeedian, A. (2018). Enhancing Vocabulary Learning and Self-Regulation via a Mobile Application: An Investigation of the Memrise App. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(1), 27-46.
651. Fatmawati, F., Gani, S. A., & Samad, I. A. (2018). Techniques for ESP students in teaching English. *English Education Journal*, 9(4), 513-526.

652. Feak, Ch. B. (2013). ESP and Speaking. In *The Handbook of English for Specific Purposes*; B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.). (pp. 35-53). John Wiley & Sons Inc.
653. Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J. M. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(6), 661-674.
654. Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of pragmatics*, 26(2), 237-259.
655. Fischer, J., Musacchio, M. T., & Standring, A. (2010). *Exploiting internet case studies and simulation templates for language teaching and learning*. Göttingen: Cuviller Verlag.
656. Fleming, N., & Baume, D. (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4-7.
657. Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English Language Education*. New York: Routledge.
658. Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41(4), 47-56.
659. Gao, Y. (2007). Legitimacy of foreign language learning and identity research: Structuralist and constructivist perspectives. *Intercultural Communication Studies*, 16(1), 100-112.
660. García-Murillo, G., Novoa-Hernández, P., & Rodríguez, R. S. (2020). Technological satisfaction about Moodle in higher education – A meta-analysis. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 281-290.
661. Gaybullaevna, S. R. (2022). Developing Professional Competence of Future Professionals on the Basis of Cultural Approach. *Miasto Przyszłości*, 27, 58-65.
662. Gilakjani, A. P. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988.

663. Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). The significance of listening comprehension in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1670-1677.
664. Giorgi, I., Golosio, B., Esposito, M., Cangelosi, A., & Masala, G. L. (2020). Modeling multiple language learning in a developmental cognitive architecture. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 13(4), 922-933.
665. Glaesser, J. (2018). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45(1), 70-85.
666. Gobena, G. A. (2025). Psychological barriers contributing to students' poor English language speaking skills. *International Journal of Instruction*, 18(1), 273-290.
667. Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: a Holistic Approach*. Cambridge University Press.
668. Goh, C. C. M., & Hu, G. (2013). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
669. Goh, C. C., Cross, J., Miller, L., Brown, C., & Chang, A. C. S. (2014). A special issue on second and foreign language listening pedagogy and assessment. *International Journal of Innovation in English Language teaching and Research*, 3(2), 113-119.
670. González-Davies, M., & Raído, V. E. (2018). Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. In *Situated Learning in translator and interpreter training*. (pp. 1-11). London: Routledge.
671. Griva, E., & Deligianni, A. (2017). CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(2), 63-73.
672. Gul, S. (2024). Impact of Psychological Barriers and learned Helplessness on Language Proficiency. *The Lighthouse Journal of Social Sciences*, 3(2), 118-133.
673. Gundu, N., & Ozcan, D. (2017). Implementation of the Moodle system into EFL classes. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19, 51-64.

674. Güneş, S. E. R. K. A. N. (2021). Exploring the different roles of the designer in practice: Creator or others. *Journal of Engineering and Architecture*, 9(1), 19-32.
675. Gürtler, K., & Kronewald, E. (2015). Internationalization and English-medium instruction in German higher education. *English-medium instruction in European higher education*, 4, 89-114.
676. Hamawand, Z. (2020). *Modern schools of linguistic thought: A crash course*. Berlin: Springer Nature.
677. Hargreaves, D. H. (2017). *Interpersonal relations and education*. Routledge.
678. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education.
679. Hawkins, R. (2008). The nativist perspective on second language acquisition. *Lingua*, 118(4), 465-477.
680. Heyworth, F. (2003). *The organization of innovation in language education. A set of case studies*. European Centre for Modern Languages. Graz: Council of Europe Publishing.
681. Hinkel, E. (2016). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York; London: Routledge.
682. Honar zad, R. & Soyoof, A. (2023). Two Vocabulary Learning Tools Used by Iranian EFL Learners: Physical Flashcards versus a Mobile App. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 24(1), 160-178.
683. Honey, P., & Mumford, A. (1994). Styles of learning. *Gower Handbook of Management Development*, 101, 101-111.
684. Hsieh, T. L. (2014). Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education*, 68, 417-433.
685. Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*, 3(2), 1-5.
686. Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249.

687. Imai, M., Kanero, J., & Masuda, T. (2016). The relation between language, culture, and thought. *Current Opinion in Psychology*, 8, 70-77.
688. International Association of Designers. (2023). *About IAD*. Retrieved from: <https://iaod.net/about.php>
689. Irawan, A., Wilson, A., & Sutrisno, S. (2020). The Implementation of Duolingo Mobile Application in English Vocabulary Learning. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 5, 8-14.
690. Jackson, J. J. (2011). *The effects of educational experiences on personality trait development*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign.
691. Jaekel, N., Schurig, M., van Ackern, I., & Ritter, M. (2022). The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school. *System*, 106, 102763.
692. James, W. (1931). *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans Green & Co.
693. Jaspers, K. (1968). The Phenomenological Approach in Psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 114/516, 1313-1323.
694. Jayanthi, N. S., & Kumar, R. V. (2016). Use of ICT in English language teaching and learning. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 34-38.
695. Jendrych, E. (2013). Developments in ESP teaching. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 34(1), 43-58.
696. Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328-334.
697. Jie, Z., Puteh, M., & Sazalli, N. H. (2020). A social constructivism framing of mobile pedagogy in English language teaching in the digital era. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 20(2), 830-836.
698. Johnson, K. (2021). *The history of late modern English: An activity-based approach*. London: Routledge.
699. Johnson, L. (2019). *Activity Theory and Language Learning: Integrating the Personal and the Social*. Academic Publishing.

700. Jung, J., & Schütte, M. (2018). An interactionist perspective on mathematics learning: Conditions of learning opportunities in mixed-ability groups within linguistic negotiation processes. *ZDM*, 50(6), 1089-1099.
701. Kaiser, G. (2020). Mathematical modelling and applications in education. *Encyclopedia of mathematics education*; S. Lerman (Ed.). (pp. 553-561). Springer.
702. Kalyani, N. (2024). Philosophy of education: Structuring and perspectives. *International Journal of Research in Social Sciences*, 14(03), 1-19.
703. Kaveh, M. H. (2010). Motivation and learning. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 1(1), 23-29.
704. Kayi-Aydar, H. (2013). Scaffolding language learning in an academic ESL classroom. *ELT journal*, 67(3), 324-335.
705. Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.
706. Kernagaran, V., & Abdullah, A. (2020). A systematic literature review of flipped learning in English as a second language. *International Journal of Instruction*, 15(2), 793-814.
707. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign language annals*, 51(1), 205-218.
708. Khan, N. M., & Kuddus, K. (2020). Integrating ICT in English Language Teaching in Bangladesh: Teachers' Perceptions and Challenges. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 12(5), 1-10.
709. Khanam, L., & Javed, M. (2024). Impact of Teacher-Student Interpersonal Relations on Students' English Language Learning. *Journal of Educational Research and Social Sciences Review*, 4(2), 121-137.
710. Kholid, M. F. N., Kurniawati, D., & Nadila, A. U. D. (2024). Digital Tools in Language Education: Boosting Listening Skills with Edpuzzle for High School Students. *LinguaEducare: Journal of English and Linguistic Studies*, 1(1), 9-16.
711. Khoroshailo, O. S. (2020). Future specialist professional competence developing by teaching professionally-oriented foreign language to non-linguistic

University students. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 77, 212-215.

712. Kierkegaard, S. (2000). *Kierkegaard's Writings*. Princeton: Princeton University Press.

713. Kim, M., Black, S., & Clifton, J. (2024). Evidence-Based Holistic Approach to Supporting International Students' English Language Proficiency Needs and Wellbeing: The Impact of Personalized Autonomous Learning. *Applied Linguistics*, amae038. <https://doi.org/10.1093/applin/amae038>

714. Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., & et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Retrieved from: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf

715. Köksal, D., & Ulum, Ö. G. (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of language and linguistic studies*, 14(2), 76-88.

716. Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.

717. Kolomiiets, A. M, Shvets, O. A., Gromov, I. V., Kolomiiets, D. I., & Kozak T. S. (2022). Methods of Forming the Future Designers' Readiness for Professional and Scientific Research Activities. *The New Educational Review*, 68, 48-59.

718. Kose, T., & Mede, E. (2018). Investigating the Use of a Mobile Flashcard Application Rememba on the Vocabulary Development and Motivation of EFL Learners. *MEXTESOL Journal*, 42(4), 1-26.

719. Kozubska, S. (2024). Foreign language communicative competence of future IT specialists: the essence and main characteristics. *Академічні візії*, 35. Retrieved from: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1399>

720. Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European journal of psychology of education*, 14, 23-40.

721. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
722. Kucher, T. (2021). Principles and Best Practices of Designing Digital Game-Based Learning Environments. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(2), 213-223.
723. Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
724. Kuzminska, N., Stavytska, I., Lukianenko, V., & Lygina, O. (2019). Application of CLIL methodology in teaching economic disciplines at university. *Advanced Education*, 11, 112-117.
725. Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Person Research's Report*, 6, 40-41.
726. Lakoff, G. (1977). Linguistic gestalts. *Chicago Linguistics Society*, 13, 236-287.
727. Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
728. Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2023). Sociocultural theory and classroom second language learning in the East Asian context: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 107(S1), 3-23.
729. Lasmawan, I. W., & Budiarta, I. W. (2020). Vygotsky's zone of proximal development and the students' progress in learning (A heutagogical bibliographical review). *Journal Pendidikan Indonesia*, 9(4), 545-552.
730. Lenneberg, E. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
731. Leppink, J. (2020). *The art of modelling the learning process: Uniting educational research and practice*. Springer Nature.
732. Leshchenko, M., Lavrysh, Y., & Halatsyn, K. (2018). The role of content and language integrated learning at Ukrainian and Polish educational systems: challenges and implication. *Advanced education*, 9, 17-25.

733. Levitt, H. M. (2021). Introduction to the special section: Questioning established qualitative methods and assumptions. *Qualitative Psychology*, 8(3), 359.
734. Liang, L. (2022). Teaching English as a foreign language using the Internet and multimedia environment. *Soft Computing*, 26(20), 10891-10902.
735. Lim, F. V. (2018). Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy. *Functional Linguistics*, 5. <https://doi.org/10.1186/s40554-018-0066-8>
736. Lisovska, I., & Mocherniuk, V. (2024). Formation of professional competence of students in the process of learning a foreign language. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*, 43, 49-52.
737. Littlewood, W. (2014). Methodology for teaching ESP. In *The Routledge handbook of language and professional communication*. (pp. 287-303). London: Routledge.
738. Liu, C., Scott, K. M., Lim, R. L., Taylor, S., & Calvo, R. A. (2016). EQClinic: a platform for learning communication skills in clinical consultations. *Medical education online*, 21(1), 1-7.
739. Liu, H., & Chen, P. (2023). Blended Learning in Teaching English as a Foreign Language in China: A Meta-analysis. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*, 9(2), 16-24.
740. Lodge, J. M., Kennedy, G., & Lockyer, L. (2020). Digital learning environments, the science of learning, and the relationship between the teacher and the learner. In *Learning under the Lens* (pp. 154-168). NY: Routledge.
741. Lokesh, K., Harish, K., Deepak, C., & Neena, S. (2016). *Methodology of educational research*. New Delhi: Vikas Publishing House.
742. Lovitt, C. R. (2020). Introduction Rethinking the Role of Culture in International Professional Communication. In *Exploring the rhetoric of international professional communication*. (pp. 1-13). NY: Routledge.
743. Lowman, J. (1990). Promoting motivation and learning. *College teaching*, 38(4), 136-139.
744. Machles, D. (2003). Situated learning. *Professional safety*, 48(9), 22-28.

745. MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
746. Maftoon, P. (2016). Some Guidelines for Developing Listening Materials. IN *Issues in Materials Development*; M. Azarnoosh, & et. al. (Eds.). (pp. 75-81). Springer.
747. Maier, U., & Klotz, C. (2022). Personalized feedback in digital learning environments: Classification framework and literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-13.
748. Makruf, I., Rifa'i, A. A., & Triana, Y. (2022). Moodle-Based Online Learning Management in Higher Education. *International Journal of Instruction*, 15(1), 135-152.
749. Maksymchuk, A., Shvets, O., Shtainer, T., Petrova, I., Kravchenko, N., & Abramova, O. (2024). Developing Art and Graphic Skills among Future Designers: An Integrative Principle and A Methodical Model. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 16(2), 105-117.
750. Mao, W. (2022). Analysis of the psychological barriers to spoken English from big data and cross-cultural perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 899-101.
751. Marsden, T., Franklin, A., Newton, J., & Middleton, J. (2010). Sustainability in practice: situated learning and knowledge for the evolving eco-economy. *Town Planning Review*, 81(5), 541-562.
752. Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
753. Martin, G. (2020). *Personal Engagement in Language Learning Activities*. Innovative Learning Solutions.
754. Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
755. Maxwell, J. (2005). *Qualitative research: An interactive design*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

756. McDougald, J. S. (2018). CLIL across the curriculum: Benefits that go beyond the classroom. *LACLIL*, 11(1), 9-18.
757. McMains, K. C., Durning, S. J., Norton, C., & Meyer, H. S. (2023). The making of an educator: professional identity formation among graduate medical education faculty through situated learning theory. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 43(4), 254-260.
758. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
759. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
760. Melacarne, C., Barbieri, B., Bonometti, S., & Szpunar, G. (2017). Supporting situated learning in higher education internships. In *Teaching and learning for employability: New strategies in higher education*. (pp. 123-136). London: Pearson.
761. Merriam-Webster. (2023). *Dictionary Thesaurus*. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/>
762. Meyer, M.W., & Norman, D. (2020). Changing Design Education for the 21st Century. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(1), 13-49.
763. Meylani, R., Bitter, G., & Legacy, J. (2015). Desirable characteristics of an ideal online learning environment. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 203-216.
764. Miccolis, G. (1996). Sociocultural influences in the theory of Karen Horney. *American Journal of Psychoanalysis*, 56(2), 141-147.
765. Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol, Portland: Intellect Books.
766. Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning and Technology*, 20(1), 166-190.
767. Moncada-Comas, B., & Block, D. (2021). CLIL-ised EMI in practice: Issues arising. *The Language Learning Journal*, 49(6), 686-698.

768. Moonma, J. (2021). Google Classroom: Understanding EFL Students' Attitudes towards Its Use as an Online Learning Platform. *English Language Teaching*, 14(11), 38-48.
769. Mroczek, D. K., & Little, T. D. (2014). *Handbook of personality development*. NY: Psychology Press.
770. Mueller, D., & Strohmeier, S. (2011). Design characteristics of virtual learning environments: state of research. *Computers & Education*, 57(4), 2505-2516.
771. Mukan, N., Chubinska, N., & Zhongjun, G. (2023). Competency-based approach in higher education: the main concepts. *Академічні візії*, 17. Retrieved from: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/475/435>
772. Mullamaa, K. (2010). ICT in Language Learning – Benefits and Methodological Implications. *International education studies*, 3(1), 38-44.
773. Mulyono, H. (2016). Using Quipper as an online platform for teaching and learning English as a foreign language. *Teaching English with Technology*, 16(1), 59-70.
774. Mumford, A. (1987). Learning styles and learning. *Personnel Review*, 16(3), 20-23.
775. Murray, P., & Chapman, R. (2003). From continuous improvement to organisational learning: developmental theory. *The learning organization*, 10(5), 272-282.
776. Namestyuk, S. V., Smolikevych, N. R., Bytsko, N., Zaitseva, K. I., & Orlova, O. O. (2020). Teaching a Professional Foreign Language to Specialists in Various Industries. *International journal of higher education*, 9(7), 59-72.
777. Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge; Taylor & Francis.
778. Navarro-Guzmán, J. I., Romero-Alfaro, E., Menacho-Jiménez, I., & Aragón-Mendizábal, E. (2021). Teaching psychology at university using the content and language integrated learning (CLIL) approach. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 35, 77-91.

779. Negoescu, A., & Boștină-Bratu, S. (2016). Teaching and learning foreign languages with ICT. *Scientific bulletin*, 21(1), 21-27.
780. Newby, D., & Penz, H. (2009). *Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe – European Centre for Modern Languages 2004-2007*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
781. Newmeyer, F. J. (1998). *Language Form and Language Function*. Cambridge: MIT Press.
782. Nhu, P. T. T., Keong, T. C., & Wah, L. K. (2019). Issues and challenges in using ICT for teaching English in Vietnam. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 20(3), 140-155.
783. Nor, N. M., & Ab Rashid, R. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 161-167.
784. Norman, D. (2015). The “science” in the science of design. In *The psychology of design: creating consumer appeal*. R. Batra, C.M. Seifert, & D. Brei (Eds.); New York: Routledge. Retrieved from: <https://jnd.org/thescience-in-the-science-of-design/>
785. Nykyporets, S. S., Stepanova, I. S., Hadaichuk, N. M., Medvedieva, S. O., & Herasymenko, N. V. (2023). Ways of improving the professional competence of foreign language teachers of a technical university in the conditions of blended learning. *Наука і техніка*, 4, 162-179.
786. O’Brien, B. C., & Battista, A. (2020). Situated learning theory in health professions education research: a scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 25, 483-509.
787. Ogli, Y. J. A. (2024). The Content of the Introduction of the Development of the Axiological Approach in Future History Teachers. *Journal NX*, 10(10), 34-38.
788. Oliver, P. (2021). *Using Qualitative Methods to Answer Your Research Question*. McGraw-Hill Education.
789. Omar, S. F., Ahmad Nawi, H. S., Tengku Shahdan, T. S., Wong Mee Mee, R., Seong Pek, L., & Che Yob, F. S. (2020). Interactive language learning activities for

learners' communicative ability. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1010-1016.

790. Oniani, L. (2024). Linguoculturological paradigm in the aspect of Culture. *Language and Culture*, 9, 191-193.

791. Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.

792. Owusu-Agyeman, Y. (2024). Using multilevel mentoring as a situated learning approach to enhance the professional development of teachers in higher education. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(1), 19-36.

793. Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.

794. Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 55-60.

795. Palincsar, A. S. (2012). Social constructivist perspectives on teaching and learning. In *An introduction to Vygotsky*; H. Daniels (Ed). (pp. 290-319). Routledge.

796. Paradis, M. (1998). The other side of language: Pragmatic competence. *Journal of neurolinguistics*, 11(1-2), 1-10.

797. Peirce, Ch. (1955). *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover Publications.

798. Pellegrino, E., De Santo, M., & Vitale, G. (2013). Integrating learning technologies and autonomy: A CLIL course in linguistics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 1514-1522.

799. Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

800. Peters, O. (2000). Digital learning environments: New possibilities and opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-19.

801. Piaget, J. (1974). *The Grasp of Consciousness*. Cambridge: Mass.

802. Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Penguin Books.

803. Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667.
804. Poudel, A. P. (2022). Information and communication technology in English language teaching: Some opportunities and challenges. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14(4), 103-116.
805. Pozo, E. (2016). Learning history and English through drama and the CLIL approach. *Pulso. Revista de educación*, 39, 125-139.
806. Prawat, R. S. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 255-273.
807. Qaddumi, H. A., & Smith, M. (2024). Implementation of learning management systems (Moodle): effects on students' language acquisition and attitudes towards learning English as a Foreign Language. *Trends in Higher Education*, 3(2), 260-272.
808. Qassemzadeh, A., & Soleimani, H. (2016). The impact of feedback provision by Grammarly software and teachers on learning passive structures by Iranian EFL learners. *Theory and practice in language studies*, 6(9), 1884-1894.
809. Qizi, Y. N. V. (2021). System of Professional Competence Development of Future Teachers in the Field of Science and Communication. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(4), 14211-14215.
810. Quinton, S. R. (2010). Principles of effective learning environment design. In *Looking toward the future of technology-enhanced education: ubiquitous learning and the digital native* (pp. 327-352). Hershey: IGI Global.
811. Quiroz, M. F., Gutiérrez, R., Rocha, F., Valenzuela, M. P., & Vilches, C. (2021). Improving English Vocabulary Learning through Kahoot!: A Quasi-Experimental High School Experience. *Teaching English with Technology*, 21(2), 3-13.
812. Rahardjo, A., & Pertiwi, S. (2020). Learning motivation and students' achievement in learning English. *JELITA*, 1(2), 56-64.

813. Rahimi, N. M., Nasri, N., & Samihah, S. (2021). Promoting digital learning environment in Arabic language education: The use of animated video (AV) for vocabulary acquisition among primary school students. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 4(3), 548-556.
814. Ramirez, A. D., & Spandel, V. L. (1980). Occupational English as a second language. *Foreign Language Annals*, 13(3), 169-177.
815. Red'ko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L., Onats, O., & Chyzhevskyi, B. (2023). Situational Foreign Language Instruction in Competency-Based Learning Framework: Ukrainian Experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 637-657.
816. Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
817. Roberts, E. (2022). *Engaging Learners: The Activity-Based Approach to Personal Language Learning*. Education Resources.
818. Ross, B. H. (2013). *Psychology of learning and motivation*. NY: Academic Press.
819. Rubins, J. L. (1980). On cognition, affects, and Horney theory. *American Journal of Psychoanalysis*, 40(3), 195-212.
820. Sabanci, A., Ozyildirim, G., & Imsir, R. (2014). The effect of ICT usage on the classroom management: A case study in language teaching. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(1), 232-245.
821. Salam, U., & Arifin, Z. (2020). An analysis of learning styles and learning strategies used by a successful language learner. *Journal of English Teaching*, 6(2), 111-121.
822. Salamanca, C., & Montoya, S. I. (2018). Using CLIL approach to improve English language in a Colombian higher educational institution. *English Language Teaching*, 11(11), 19-30.
823. Saleem, A., Kausar, H., & Deebea, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial journal of history*, 2(2), 403-421.

824. Säljö, R., & Wyndhamn, J. (1990). Problem-solving, academic performance and situated reasoning. A study of joint cognitive activity in the formal setting. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 245-254.
825. San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57(3), 185-195.
826. Sankar, K. (2018). The theories of language acquisition and cognitivism in developing second language learning: An insight. *Research Journal of English Language and Literature*, 6(4), 124-130.
827. Sarem, S. N., & Shirzadi, Y. (2014). A critical review of the interactionist approach to second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 1(1), 62-74.
828. Sato, T., & Hemmi, C. (2022). Development of second language productive skills through CLIL in a Japanese university: A pre-experimental longitudinal study. *Language Learning in Higher Education*, 12(1), 309-326.
829. Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. (pp. 1-27). New Haven: Yale University Press.
830. Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299-323.
831. Schmid, H. J. (2012). Linguistic theories, approaches, and methods. *English and American studies: Theory and practice* (pp. 371-394). Stuttgart: JB Metzler.
832. Schmidt, A. (2016). Listening journals for extensive and intensive listening practice. *English Teaching Forum*, 54(2), 3-11.
833. Schnurr, S. (2024). *Exploring professional communication: Language in action*. NY: Routledge.
834. Sellberg, C. (2018). From briefing, through scenario, to debriefing: the maritime instructor's work during simulator-based training. *Cognition, Technology & Work*, 20(1), 49-62.

835. Selvi, A. F. (2014). The medium-of-instruction debate in Turkey: Oscillating between national ideas and bilingual ideals. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 133-152.
836. Sentance, S., & Humphreys, S. (2018). Understanding professional learning for Computing teachers from the perspective of situated learning. *Computer Science Education*, 28(4), 345-370.
837. Serragiotto, G. (2017). The problems of implementing CLIL in Italy. *International Journal of Linguistics*, 9, 82-96.
838. Shahid, Sh. H., & Ali, Z. (2017). Effects of video-podcasts on listening comprehension of Saudi EFL learners. *European Journal of English Language Teaching*, 2(4), 169-194.
839. Sharp, A. (2008). Personality and second language learning. *Asian social science*, 4(11), 17-25.
840. Shinkaruk, K., Carr, E., Lockyer, J. M., & Hecker, K. G. (2023). Exploring the development of interprofessional competence and professional identity: A Situated Learning Theory study. *Journal of Interprofessional Care*, 37(4), 613-622.
841. Shouket, A. T., Alghazali, T., & Patra, I. (2022). The Effects of TED Talks as an Instructional Tool on Developing EFL Learners' Speaking Accuracy and Fluency: Attitude in Focus. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(2), 93-107.
842. Sims, S. (2020). Modelling the relationships between teacher working conditions, job satisfaction and workplace mobility. *British Educational Research Journal*, 46(2), 301-320.
843. Slater, T., & McCrocklin, S. (2016). Learning to use systemic functional linguistics to teach literary analysis: Views on the effectiveness of a short professional development workshop. In *Teaching English Language Arts to English Language Learners*. (pp. 193-214). Palgrave Macmillan.
844. Smalle, E. H., & Möttönen, R. (2023). Cognitive development as a piece of the language learning puzzle. *Cognitive Science*, 47(5), e13296.

845. Smith, M. (2021). *The Role of Personality in Activity-Based Foreign Language Teaching*. Language Learning Press.
846. Staller, K. M. (2022). Confusing questions in qualitative inquiry: Research, interview, and analysis. *Qualitative Social Work*, 21(2), 227-234.
847. Stan, M. M. (2017). Study on Professional Values in Choosing the Teaching Career. *Studies and current trends in science of education: proceedings of 15th International Conference on Sciences of Education* (9-10.06.2017). (pp. 388-396). Iasi: LUMEN Publishing.
848. Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
849. Stavytska, I. (2017). The formation of foreign language competence of engineering students by means of multimedia. *Advanced education*, 7, 123-128.
850. Stranovská, E., Hvozdíková, S., Munková, D. & Zdenka, G. (2016). Foreign Language Education and Dynamics of Foreign Language Competence. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 17(3), 198-210.
851. Stubb, E. (2002). *Wilhelm Von Humboldt's Philosophy of Language, Its Sources and Influence*. Edwin Mellen Press.
852. Suharno, S. (2010). Cognitivism and its implication in the second language learning. *Parole: journal of linguistics and education*, 1, 72-96.
853. Tan, B. Tin. (2013). Towards creativity in ELT: the need to say something new. *ELT Journal*, 67(4), 385-397.
854. Tawalbeh, T. I. (2018). EFL Instructors' Perceptions of Blackboard Learning Management System (LMS) at University Level. *English Language Teaching*, 11(1), 1-9.
855. Taylor, R. (2018). *Language Learning Activities: A Pathway to Personal Autonomy*. Scholarly Press.
856. Tello Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian applied linguistics journal*, 8, 169-182.

857. The Bureau of European Design Associations. (2019). *Towards a next generation. Design policy for Europe*. Retrieved from: <https://beda.org/wp-content/uploads/2022/12/next-generation-design-policy-for-europe-nov-2019.pdf>
858. The Bureau of European Design Associations. (2021). *The Code of ethics of the professional designer*. Retrieved from: <https://beda.org/article/the-code-of-ethics-of-the-professional-designer/>
859. The Bureau of European Design Associations. (2023). *About us*. Retrieved from: <https://beda.org/>
860. The Council of European Union. (2019). Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official journal of the European Union*, 5.6, 15-22.
861. Thompson, S. (2020). *Personal Growth through Language Learning: The Activity Approach*. Global Education Press.
862. Thornbury, S. (2021). *30 Language Teaching Methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
863. Tinsley, T. (2017). *The cost of linguistic exclusion: language skills as a key competence for all*. Discussion Paper for the European Commission's Fourth Thematic Panel on languages and literacy: "Rethinking foreign language teaching and learning". (23-24 January, 2017). Retrieved from: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/tinsley_en.pdf
864. Tjahja, C., & Yee, J. (2022). Being a sociable designer: reimagining the role of designers in social innovation. *CoDesign*, 18(1), 135-150.
865. Tomlin, R. S. (1990). Functionalism in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 12(2), 155-177.
866. Tripp, S., & Bichelmeyer, B. (1990). Rapid prototyping: An alternative instructional design strategy. *Educational technology research and development*, 38(1), 31-44.

867. Tudor, I. (2013). From content to competency: challenges facing higher education language teaching in Europe. In *Competency-based language teaching in higher education*. (pp. 21-32). London: Springer.
868. Turtola, N., & Määttä, K. (2023). The competence of a successful designer. *International Journal of Business and Management*, 11(1), 32-49.
869. UNSECO. (2013). *International standard classification of education*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
870. Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation*. Oxford: Oxford University Press.
871. Uzun, L. (2017). Using the Second Life digital environment for FL education: A postmodern perspective. *Teaching English with Technology*, 17(2), 42-54.
872. van Knippenberg, D. (2023). The problem of research method informing research questions in leadership research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(1), 5-10.
873. van Valin, R. (1991). Functionalist linguistic theory and language acquisition. *First Language*, 11(31), 7-40.
874. Vandegrift, L., & Goh, Ch. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action*. New York, London: Routledge.
875. Von Glasersfeld, E. (2002). Learning and adaptation in the theory of constructivism. In *Critical readings on Piaget* (pp. 50-57). Routledge.
876. Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
877. Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.
878. Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology*. R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.). (pp. 39-285). New York: Plenum.

879. Vygotsky, L., & Cole, M. (2018). Lev Vygotsky: Learning and social constructivism. In *Learning Theories for Early Years Practice*. (pp. 68-73). UK: SAGE Publications Inc.
880. Vymetalkova, D., & Milkova, E. (2019). Experimental verification of effectiveness of English language teaching using MyEnglishLab. *Sustainability*, 11(5), 1357-1371.
881. Vyn, R., Wesely, P. M., & Neubauer, D. (2019). Exploring the effects of foreign language instructional practices on student proficiency development. *Foreign Language Annals*, 52(1), 45-65.
882. Walker, N. (2014). Listening: the most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23, 167-175.
883. Wallo, A., Kock, H., Lundqvist, D., & Coetzer, A. (2020). Understanding factors that enable and inhibit assessment of outcomes of competence development. *Human Resource Development Review*, 19(4), 384-421.
884. Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 9(2), 159-180.
885. Wambach, C., Brothen, T., & Dikel, T. N. (2000). Toward a developmental theory for developmental educators. *Journal of Developmental Education*, 24(1), 2-29.
886. Wang, A. Y. (2021). *Competency-Based Teacher Education for English as a Foreign Language: Theory, Research, and Practice*. Routledge.
887. Warschauer, M., & Meskill, C. (2013). Technology and second language teaching. In *Handbook of undergraduate second language education*. (pp. 303-318). NY: Routledge.
888. Webmezha. (2023). Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). Взято з: <https://sum.in.ua/about>
889. Weisgerber, L. (1964). *Zur Grundlegung der ganzheitlichen Sprachauffassung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

890. White, P. (2013). Who's afraid of research questions? The neglect of research questions in the methods literature and a call for question-led methods teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(3), 213–227.
891. Wilczewski, M., & Alon, I. (2023). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *Higher Education*, 85, 1235-1256.
892. Williams, J. (2017). *The Dynamics of Language Learning: Constructing the Self through Activity*. University Press.
893. Wilson, L. O. (2016). Anderson and Krathwohl Bloom's taxonomy revised understanding the new version of Bloom's taxonomy. *The Second Principle*, 1(1), 1-8.
894. Wong, J., & Waring, H. Z. (2020). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Routledge.
895. Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51(1), 25-48.
896. Xia, Y., Shin, S.-Y., & Shin, K.-S. (2024). Designing Personalized Learning Paths for Foreign Language Acquisition Using Big Data: Theoretical and Empirical Analysis. *Applied Sciences*, 14, 1-24.
897. Xu, J., & Long, Z. (2021). Sociocultural Theory and L2 Learning. *Language and Sociocultural Theory*, 7(2), 202-222.
898. Yang, W. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes. *ESP Today*, 4(1), 43-68.
899. Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp. 426-443). NY: Routledge.
900. Zaineldeen, S., Hongbo, L., Koffi, A. L., & Hassan, B. M. A. (2020). Technology acceptance model' concepts, contribution, limitation, and adoption in education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5061-5071.
901. Zaroni, F. (2021). Students' View on CLIL: Perceived Benefits and Limitations. *Educazione Linguistica Language Education*, 10, 261-278.

902. Zhang, X. (2023). Blended Learning Approach in English Teaching: Effectiveness and Challenges. In *Learning Technologies and Systems*. (pp. 412-417). Springer.
903. Zheng, X., & Gao, Y. (2019). Promoting Intercultural Competence in English Language Teaching: A Productive Bilingualism Perspective. In *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Перелік вітчизняних закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку фахівців
за освітньою програмою «Дизайн середовища»**

Позиція у Рейтингу університетів України «ТОП-200 Україна 2023»	Назва закладу вищої освіти	Покликання на освітньо-професійну програму «Дизайн середовища» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
4	Національний університет «Львівська політехніка»	https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17130/022oppproekt2023.pdf
41	Київський національний університет технологій та дизайну	https://knutd.edu.ua/admissions_main/obraty-profesiju/567/4922/
48	Національний університет «Чернігівська політехніка»	https://op.stu.cn.ua/files/op/%D0%9E%D0%9F%D0%9F_2022_Design_2023_pr.pdf
51	Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2023_rik/Dyzain_seredovyshcha_bakalavr.pdf
79	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_pohramy/bakalavr/arts/022_2023.pdf
107	Черкаський державний технологічний університет	https://drive.google.com/file/d/1BdiEyzQBcLG0PJsUQ3aGEdlgkA6WOeAT/view
115	Київський національний університет культури і мистецтв	https://docs.google.com/document/d/1h1bO9m5w7rH6FOy-wqlsTWoMwRXhc_co/edit
125	Херсонський національний технічний університет	https://kntu.net.ua/ukr/content/download/107114/606630/file/022_%D0%94%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B0.pdf

148	Львівський національний університет природокористування (Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького)	https://lnup.edu.ua/attachments/article/9735/%D0%9E%D0%9F%D0%9F%20%D0%922%D0%94%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80%202025.pdf
151	Харківська державна академія дизайну і мистецтв	https://www.ksada.org/wp-content/uploads/2025/12/opp-ds.pdf
159	Львівська національна академія мистецтв	https://drive.google.com/file/d/1IHZT0t95DnQ-78BB_guyZcQLGbGuYqZB/view
162	Закарпатська академія мистецтв	https://zam.edu.ua/opp-dyzajn-seredovyshha-bakalavr/
166	Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури	https://drive.google.com/file/d/14h3YfVw6KAYnfYf9HvjQM9RIY9md6OH5/view
176	Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв	https://nakkkim.edu.ua/images/Instytuty/OsvP_2023/022_OPP_ds_nr_2023.pdf
не входить до рейтингу	Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука	https://kdidpamid.edu.ua/academy/wp-content/uploads/2021/03/opp_bakalavr_022_dyzajn.pdf

Додаток підготовлений авторкою на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток Б

Перелік навчальної літератури, що використовується у роботі сучасних університетів та академій, які здійснюють підготовку майбутніх дизайнерів середовища

1. Chalker S. (2018). *Current English Grammar*. Macmillan Publishers LTD.
2. Clare A., Wilson J.J. (2018). *Speakout 2nd edition. Intermediate Plus. Students' Book*. Pearson.
3. Clare A., Wilson J.J. (2018). *Speakout 2nd edition. Intermediate Plus. Workbook*. Pearson.
4. Cotton D., Robbins S. (1998). *Business Class*. Longman.
5. Evans V., Dooley J. (2006). *Grammar way 3*. Newbury, Berkshire: Express Publishing.
6. Evans V., Dooley J. (2016). *On Screen B 1. Student's Book*. Newbury, Berkshire: Express Publishing.
7. Evans V., Dooley J. (2020). *Grammar Practice. Round Up 5*. Summertown Publishing.
8. Evans V., Dooley J., Rogers P. H. (2020). *Art and Design: Book 1-2-3*. Berkshire: Express Publishing.
9. Hashemi L., Murphy R. (2019). *English Grammar in Use*. Cambridge University Press.
10. Mariduena T. L. R. (2020). *English for interior designers*. Equipo Editorial.
11. Murphy, R. (2009). *English Grammar in Use. Intermediate. 3rd ed*. Cambridge, Cambridge University Press.
12. Powell D., Walker E., Elsworth S. (2008). *Grammar Practice for Upper-intermediate Students*. Longman.
13. Redman S. (2019). *English Vocabulary in Use. Pre-Intermediate and Intermediate*. Cambridge University Press.
14. Soars L., Soars J., Hancock P. (2019). *Headway. Culture & Literature Companion (Intermediate)*. Oxford University Press.
15. Soars L., Soars J., Hancock P. (2019). *Headway. Students' book (Intermediate)*. Oxford University Press.
16. Soars L., Soars J., Hancock P. (2019). *Headway. Teacher's Guide with Teacher's Resource Center. (Intermediate)*. Oxford University Press.
17. Soars L., Soars J., Hancock P. (2019). *Headway. Workbook (Intermediate)*. Oxford University Press.
18. Taylor J., Peltier S., Evans V., Dooley J., Garza V., Wright S., Zeter J., Gross G.L., Lloyd Ch., Frazier J. A. (2013). *Career Paths Art and Design*. Express Publishing.
19. Anderson V., Holley G., Metcalf R. (2007). *Grammar Practice for Pre-Intermediate Students*. Longman Pearson.
20. Ward M. E. (2020). *English for the Fashion Industry*. Oxford University Press.
21. Голощук С.Л. (2010). *Англійська мова для архітекторів: навч. посібник*. – Львів: Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”.
22. Деркач Г.С., Мазур О.І., Пришляк О.Ю., Олендр Т.М. (2023). *Love and Learn English: Навчально-методичний посібник для студентів I-II курсів немовних факультетів вищих навчальних закладів. 2-ге вид., перероблене і доповнене*; М.О.Сокол (ред.). Тернопіль: «Вектор».
23. Кудиба С.М., Киянка В.О., Прач В.П., Проскурняк М.Б., Стойка Б.М., Попович Я.М., Стеблевич О.Г. (2017). *Сучасне зарубіжне англомовне мистецтвознавство: збірник статей навчально-методичне видання, б*. Львів: ЛНАМ.
24. Муқан Н.В., Бурбан І.І., Голощук С.Л., Дуда Л.В., Кравець С.Ф., Морська Н.О. (2014). *Іноземна мова професійного спрямування (англійська мова для дизайнерів): навч. посібник*; Н.В. Муқан (ред.). Львів: Видавництво Львівської політехніки.
25. Якуб'як М.В., Бурак М.І., Кищак С.І., Кудиба С.М., Проскурняк М.Б., Солук Н.В. (2011). *Англійсько-український словник термінів мистецтва*. Львів: НДС ЛНАМ.

Додаток підготовлений авторкою на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток В

Анкета для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища» у закладах вищої освіти

Шановні учасники опитування!

Відповідно до концепції нашого дослідження «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища», ми досліджуємо досвід закладів вищої освіти щодо формування іншомовної професійної компетентності здобувачів освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Дизайн середовища». Маємо надію, що результати нашого дослідження сприятимуть удосконаленню освітнього процесу та забезпеченню його якості, що матиме позитивний вплив на оволодіння іншомовною професійною компетентністю в межах освітньо-професійної програми «Дизайн середовища».

Опитування проводиться анонімно, а отже ми розраховуємо на вашу відкритість та щирість. Отримані результати та їх опрацювання дадуть нам змогу сформулювати висновки та розробити методичні рекомендації щодо удосконалення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища в умовах вищої освіти України.

Мета дослідження: виявлення специфіки викладання іноземної мови / іноземної мови за професійним спрямуванням та формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, вашого ставлення до актуалізованої проблеми.

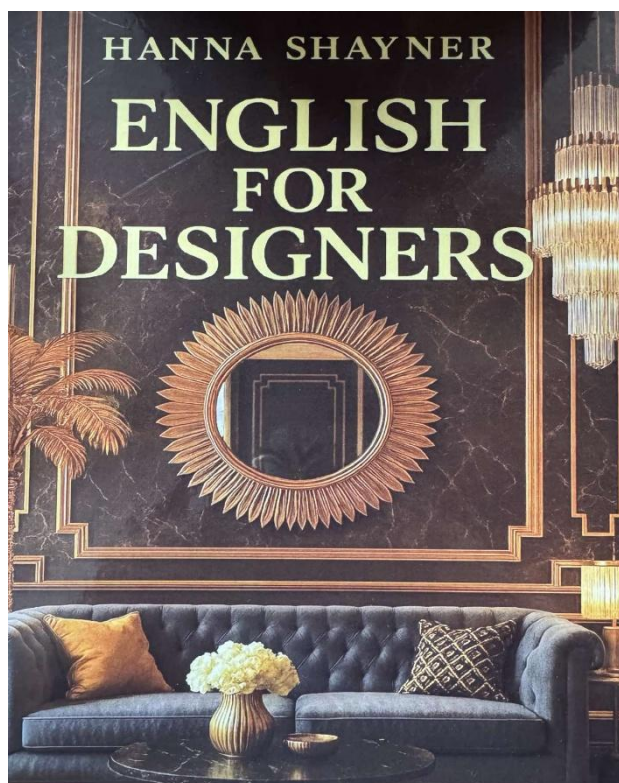
Інструкція для респондентів: Просимо взяти участь в опитуванні, давши відповіді на питання, обираючи серед запропонованих опцій.

Питання та опції відповідей	Відповідь
1. У якому закладі вищої освіти Ви навчаєтесь?	
a) Київський національний університет технологій та дизайну (КНУТД)	
b) Львівська національна академія мистецтв (ЛНАМ)	
c) Львівський національний університет природокористування (ЛНУП)	
d) Національний університет «Львівська політехніка» (НУ ЛП)	
e) Національний університет «Чернігівська політехніка» (НУ ЧП)	
f) Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (ТНПУ)	
g) Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (ХНПУ)	
2. Студентом якого року навчання Ви є?	
a) 1-й рік навчання	
b) 2-й рік навчання	
c) 3-й рік навчання	
d) 4-й рік навчання	
3. Яка навчальна дисципліна, що формує іншомовну компетентність, є компонентом Вашої ОПП «Дизайн середовища»?	
a) Іноземна мова	
b) Іноземна мова за професійним спрямуванням	
4. Чи погоджуєтесь Ви із твердженням, що іншомовна професійна компетентність є важливою складовою професійної компетентності сучасного дизайнера середовища?	
a) повністю погоджуюсь	
b) погоджуюсь	
c) частково погоджуюсь	
d) не погоджуюсь	
e) повністю не погоджуюсь	
f) важко відповісти	

5. Чи погоджуєтесь Ви із твердженням, що обсяг годин, відведених на формування Вашої іншомовної професійної компетентності є достатнім?	
a) повністю погоджуюсь	
b) погоджуюсь	
c) частково погоджуюсь	
d) не погоджуюсь	
e) повністю не погоджуюсь	
f) важко відповісти	
6. Чи відображає зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова» / «Іноземна мова за професійним спрямуванням» специфіку професійної діяльності сучасного дизайнера середовища?	
a) відображає	
b) частково відображає	
c) не відображає	
d) важко відповісти	
7. Які ресурси використовуються у Вашому закладі вищої освіти для формування іншомовної професійної компетентності дизайнера середовища? (можливість обрати кілька опцій)	
a) Віртуальне навчальне середовище	
b) Автентичні англомовні підручники і посібники	
c) Автентичні англомовні підручники і посібники за професійним спрямуванням	
d) Вітчизняні англомовні підручники і посібники	
e) Вітчизняні англомовні підручники і посібники за професійним спрямуванням	
f) Власні розробки викладачів	
g) Фахова періодика англійською мовою	
h) Інтернет-ресурси відкритого доступу	
8. Як Ви вважаєте, чи є важливою іншомовна професійна компетентність для досягнення успіху у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища?	
a) так	
b) можливо	
c) ні	
d) важко відповісти	
9. Якщо здійснити рефлексію власної навчальної діяльності, які Ваші знання, вміння і навички, що є компонентами іншомовної професійної компетентності, потребують удосконалення? (можливість обрати кілька опцій)	
a) читання	
b) письмо	
c) аудіювання	
d) спілкування	
10. Якщо здійснити рефлексію власної навчальної діяльності, формуванню яких знань, умінь і навичок, що є компонентами іншомовної професійної компетентності, приділяється найбільша увага у Вашому курсі «Іноземна мова» / «Іноземна мова за професійним спрямуванням»? (можливість обрати кілька опцій)	
a) читання	
b) письмо	
c) аудіювання	
d) спілкування	

Додаток Г

Приклад структури модуля навчального посібника “English for Designers”



MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
LVIV POLYTECHNIC NATIONAL UNIVERSITY

HANNA SHAYNER

ENGLISH FOR DESIGNERS

Coursebook

*Recommended by Academic Council
of Lviv Polytechnic National University*

Lviv
Lviv Polytechnic Publishing House
2025

УДК 811.111
Ш 12

Рецензенти:

Невмержницька О. В., доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
Торчинський М. М., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології Хмельницького національного університету;
Левченко О. П., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики Інституту комп'ютерних наук та інформаційних технологій Національного університету «Львівська політехніка»;
Ракочий Я. В., кандидат архітектури, доцент кафедри дизайну та основ архітектури Інституту архітектури Національного університету «Львівська політехніка»

*Рекомендувала Науково-методична рада
Національного університету «Львівська політехніка»
як навчальний посібник для здобувачів вищої освіти спеціальності В2 «Дизайн»
(протокол № 88 від 23.05.2025 р.)*

Шайнер Ганна
Ш 12 Англійська мова для дизайнерів. : навч. посібник / Ганна Шайнер. –
Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2025. – 512 с.
ISBN 978-966-994-067-4

Посібник розроблено відповідно до вимог навчальної програми «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Використання автентичних текстів з англомовних джерел забезпечує засвоєння необхідного лексичного матеріалу, який відповідає вимогам професійно-орієнтованого навчання. Посібник уміщує значний обсяг вправ і завдань, які стимулюють пошукову та творчу діяльність студентів. Основний акцент у навчальній книзі зроблено на формуванні комунікативних навичок студентів, веденні діалогічного та монологічного мовлення, що досягається завдяки моделюванню реальних ситуацій фахової взаємодії. Система вправ побудована так, щоб забезпечити ефективне засвоєння необхідних знань і вмінь. Творчі завдання – проекти, рольові ігри, проблемні питання, зацікавлюють активну позицію студентів у вивченні фахової англійської мови.

Наповнення навчальних матеріалів відповідає рівню професійної підготовки дизайнерів, вихованню нового покоління фахівців, затребуваних сучасним суспільством. У посібнику використано велику кількість фотографій, зображень та ілюстрацій виключно в навчальних цілях. Усі ілюстративні матеріали слугують для кращого розуміння теоретичних аспектів і практичного застосування здобутих знань.

Посібник адресовано студентам спеціальності «Дизайн».

УДК 811.111

© Шайнер Ганна. 2025
© Національний університет
«Львівська політехніка», 2025

ISBN 978-966-994-067-4

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО.....	6
UNIT 1. THE ESSENCE OF THE DESIGN PROFESSION AND ITS TYPES	9
UNIT 2. SHAPING INTERIOR IDENTITIES THROUGH SPACE AND PLACE	49
UNIT 3. DESIGN FUNDAMENTALS – PRINCIPLES, COMPONENTS AND COMMUNICATION ESSENTIALS	87
UNIT 4. APPLIED DESIGN – SITE ANALYSIS, TYPOLOGIES AND PRESENTATION TECHNIQUES	123
UNIT 5. DESIGN PERSPECTIVES ON WORK, HOME AND PUBLIC ENVIRONMENTS.....	163
UNIT 6. THE LANGUAGE OF MATERIALS AND WHY THEY MATTER.....	205
UNIT 7. A COMPREHENSIVE OVERVIEW OF DESIGN MATERIALS.....	237
UNIT 8. THE ART OF LIGHT AND COLOUR IN DESIGN	273
UNIT 9. HANDS-ON GUIDE TO THE DESIGN BRIEF	318
UNIT 10. EMERGING TECHNOLOGIES IN DESIGN AND THEIR PRACTICAL APPLICATION	359
UNIT 11. EXPLORING AND MASTERING THE MAIN INTERIOR DESIGN STYLES.....	397
UNIT 12. LEGACY OF DESIGN – FURTHER STYLES, HISTORICAL DIMENSIONS AND ICONS	438
СПИСОК ДЖЕРЕЛ.....	486

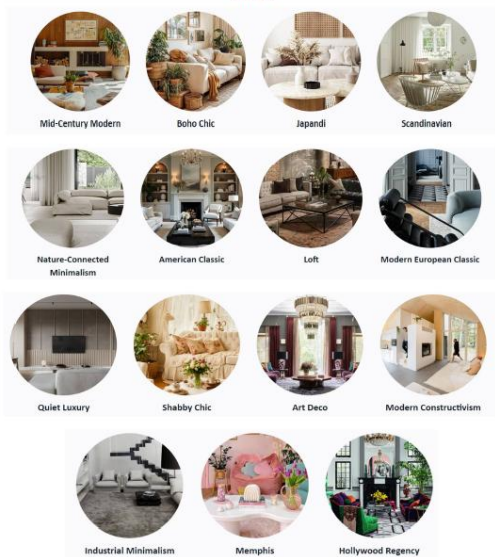
UNIT 11

EXPLORING AND MASTERING THE MAIN INTERIOR DESIGN STYLES

Task 1. a) Warm-up discussion.

- Brainstorm as many interior design styles as you know.
- Look at the picture of different interior design styles. Which styles were on your list? Which ones are new to you?
- Select your favourite style and explain why using at least 3 adjectives.

Figure 277



397

rooted in German and Scandinavian design styles and architecture. It is all about logic and practicality, and the paintings and sculptures are chosen accordingly. The focus of the designer is on functionality and not on the form.

The living spaces are designed in a minimalist manner with open floor plans. It focuses on block colours and primary hues with modern art in contrasting colours. The furniture used is functional and simple, with clean lines. Natural light plays an essential role in a modern home, while accent lighting is used to highlight specific elements, architectural features, sculptures, etc.

To set a modern interior design style in your home, you can follow these guidelines:

- Modern home design uses neutral colours to elevate the sense of functionality. You can use black, white, grey, or beige on the walls and most of your furniture.
- Consider using furniture pieces with toned-down colours in the upholstery, but liven them up with bold colours on throw pillows. You can also choose bold geometric prints and patterns, add texture, and achieve a modern style.

b) Decide if the following sentences are TRUE or FALSE.

1) Modern and contemporary terms can be used interchangeably in interior design.	TRUE	FALSE
2) Glass and steel are materials commonly used in modern design.	TRUE	FALSE
3) Modern design prioritises function over form.	TRUE	FALSE
4) Modern design style avoids using natural light in living spaces.	TRUE	FALSE
5) Furniture typically has intricate and complex designs.	TRUE	FALSE

Task 3. a) Create a Modern interior design plan for a living room. Suggest a colour scheme and lighting options. Make a simple mood board (*digital or paper*). Use some of the phrases in your 1–2 minute oral explanation describing your choices that reflect Modern design.

Today I'd like to present my Modern interior design concept for ... My design draws inspiration from key Modern principles such as ... I've chosen a ... palette featuring... To add visual interest while maintaining Modern simplicity, I've incorporated... I've chosen ... lights that serve as both functional elements and subtle focal points. This design shows ...

399

- b) Pair work. Choose one interior design style from Figure 277 and describe it without saying its name (2 min.), the other student tries to guess it. Switch roles. Use 3 adjectives from the Word Bank and 1–2 style features.

Adjectives: *fresh, beachy, sophisticated, compact, contrasting, vibrant, simple, clean, neat, open, classic, formal, elegant, plain, tidy, neutral, unfinished, raw, bold, wooden, natural, warm, cosy, old-fashioned, earthy, airy, colourful, casual, unique, vintage, retro, bright, peaceful, balanced, patterned, exotic, glamorous, geometric, luxurious, metallic, chic, extravagant, high-contrast.*

Style features: *chandeliers, mirrored furniture, bold combos, abstract shapes, functional lighting, exposed frameworks, open structures, warm woods and muted hues, minimal ornamentation, polished metals, zigzags, floral textiles, crocheted throws, well-made seating, luxurious fabrics, mouldings, tall doors, visible brick walls, pipes, metal shelving, furniture arrangements around a mantel, large windows, organic materials, greenery, practical furniture, clean lines, natural finishes, mixing rugs, throws, macramé, natural woven seating, lace accents, potted plants, walnut elements.'*

Task 2. a) Scan the text and image to identify the key features of Modern Interior Design.

MODERN INTERIOR DESIGN STYLE

It is important to note that 'modern' and 'contemporary' are two different interior styles. A modern interior design style is defined by clean and simple colour schemes, a welcoming feel, simple individual elements, as well as heavy use of glass and steel. Black and white dominate the colour palette, with bold primary colours like red, blue, and yellow used as accents. The Modern Design style is from the dawn of the 20th century. This style is

Figure 278

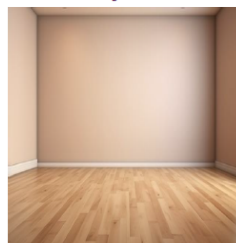


398

- b) Group work. Use opinion phrases (*in my opinion, I believe that, from my point of view, personally I think, to my mind, in my view, it seems to me that...*) to discuss the following questions:

- How relevant is Modern interior design in today's living spaces?
- What are the advantages and disadvantages of using Modern design principles?

Figure 279



- c) You are a design consultant hired to transform an empty living room into a Modern style space. Write a recommendation document including 5 specific design changes (*furniture, colours, lighting, materials, layout*), 2 sentences explaining each change, at least 2 linking phrases (*furthermore, in addition, moreover, consequently*).

- d) Find 4 objects in your house: 2 that fit Modern interior design principles and 2 that

contradict. Take photos of these objects and explain your choices orally using at least 3 opinion phrases and specific Modern design terminology discussed in Task 2.

- e) Debate '*Modern design is too sterile*'. Research and prepare arguments for a structured debate using at least 3 examples of Modern design, 2 design principles to support your position, argumentative phrases. Follow the format: opening statements, rebuttals, closing arguments.

Task 4. a) Read the text and explain the highlighted words.

CONTEMPORARY INTERIOR DESIGN STYLE

Modern design doesn't change with time, whereas contemporary is more fluid and reflects current trends. The contemporary interior design style is adaptable to every room in the house. A contemporary kitchen typically features current materials, sleek finishes, and up-to-date technology, often designed for social interaction.

Contemporary homes usually have open floor plans and often maximise natural light. The materials used reflect current availability and trends, combine natural and synthetic materials. The colours used are often neutral, with a dash of vibrancy using

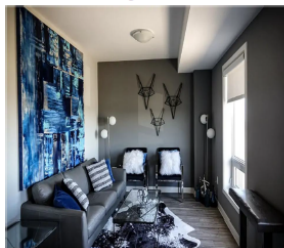
400

a brightly-coloured sofa or painting, etc. Most of the furniture used in a contemporary styled home reflects current design aesthetics. Lighting fixtures are typically chosen to complement the overall modern feel, often featuring innovative designs or current technology. To bring a touch of contemporary design to your home, you can:

- Use cool shades and neutral colours such as white, grey, black, and beige that can provide a versatile backdrop.
- Use currently popular materials like natural woods or interesting textures, feature statement table and floor lamps with current designs, and select cabinetry with clean lines or unique finishes.
- Bring furniture which may include curved edges or sleek surfaces, whether stainless steel, lacquer, or wood.
- Consider using multi-functional furniture.

ART MODERNE INTERIOR DESIGN STYLE

Figure 281



curved appearance, long horizontal lines, and smooth wall surfaces, often stucco or cement. Nautical elements like porthole windows were also sometimes incorporated.

Furniture often featured swelling curves but overall decoration was pared down. The emphasis was on simple geometric shapes and functionality, influenced by the



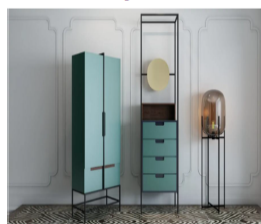
Figure 280

Emerging in the 1930s and popular until the late 1940s, Art Moderne (also known as Streamline Moderne or American Modern) developed from Art Deco but emphasised simplicity and aerodynamic forms. Unlike Art Deco's verticality, vibrant colours, and decorative patterns (like zigzags and chevrons), Art Moderne favoured low, horizontal shapes and smooth, often white, walls typically free of ornamentation. Key architectural features include flat roofs, rounded corners giving a

Bauhaus movement's rejection of excess embellishment. Materials like glass and chrome accents were common, replacing the exotic woods and stone often seen in Art Deco. The overall feel aimed for a clean, understated, and efficient look, reflecting the machine age influence of the era.

MID-CENTURY INTERIOR DESIGN STYLE

Figure 282



The mid-century interior design style was popular in the wake of the Second World War, flourishing from the mid-1940s to the mid-1960s. Influenced by post-war optimism and more casual lifestyles, it focuses on functionality, uncluttered spaces, and a strong connection with nature. This style is defined by its emphasis on clean, straight lines, simple geometric shapes, and flat planes, creating a sense of order. Natural materials like wood, stone, and glass are celebrated. Open floor plans became popular, allowing spaces to flow together and feel spacious, while large windows and sliding glass doors seamlessly integrate the indoors with the outdoors, bringing in abundant natural light.

Timelessness and comfort are at the epicentre, making it one of the most preferred interior design styles. Sculptures, graphical shapes, and highly saturated colours symbolic of the 50s and 60s also find their way into this interior design style.

Homes designed in the Mid-Century style often feature shared, common areas suitable for social activities. The prevalence of open floor plans in homes from this era facilitated social interaction by creating larger shared spaces; it helped to strengthen interpersonal bonds.

b) Answer each question in a short paragraph (2 sentences).

- 1) What distinguishes Contemporary design from Modern design?
- 2) Describe the characteristics of the Contemporary interior design style.
- 3) Explain the main features of the Art Moderne interior design style. What era did it originate from and what are its distinctive elements?
- 4) What are some defining traits of the Mid-Century interior design style? How did this style reflect the cultural trends of post-World War II?
- 5) Discuss the role of colour in Mid-Century interior design.

401

- c) Write a short blog post (250 words) comparing and contrasting Modern and Contemporary interior design styles. Include at least 3 key differences between the styles, 3 examples of typical elements in each style. Use headings, concise paragraphs and an engaging tone.
 - d) Group work. Research and create a visual timeline that traces 5 key dates, events and characteristics of one design style (*Modern, Contemporary, Art Moderne and Mid-Century*). Include 2 images, 2 key designers, 2 iconic pieces of furniture or decor. Present it to your peers.
- Task 5. a) You are preparing content for a design exhibition catalogue and presentation about historical design styles. Fill in the blanks with the correct form and tense of the verb.
- 1) Contemporary interior design _____ (to refer) to trends that are popular now.
 - 2) Art Moderne _____ (to originate) from the United States in the early 1930s.
 - 3) The Mid-Century style _____ (to be) popular since the Second World War.
 - 4) Natural light _____ (to use) extensively in contemporary design.
 - 5) We _____ (to purchase) furniture in the Art Moderne style with a swelling curve before we _____ (to start) renovating the flat.
 - 6) Currently, our design studio _____ (to work) on three Mid-Century inspired projects.
- b) Complete these exhibition catalogue descriptions with the correct prepositions.
- 1) Contemporary design is known _____ its adaptation _____ various rooms.
 - 2) Art Moderne originated _____ the United States.
 - 3) Mid-Century style was popular _____ the wake of the Second World War.
 - 4) Furniture was distinguished _____ its crisp lines and functionality.
 - 5) Using natural light and open spaces is a hallmark _____ Contemporary design.
 - 6) Designers _____ the Scandinavian region contributed significantly _____ Modern interior styles in the mid-20th century.
 - 7) Steel and glass are often used _____ modern architecture.
 - 8) Art Moderne was characterised by its bold and brassier approach _____ furniture design.

403

402

Task 6. a) Read and identify key materials in the text.

MINIMALIST INTERIOR DESIGN STYLE

Figure 283



This minimalist interior design style prioritises simplicity and functionality. This style is defined by its use of clean lines, uncluttered spaces, and a restrained, neutral colour palette, typically dominated by white, black, and grey. Only essential elements are included, not flamboyant accessories. While patterns are uncommon, texture plays a crucial role, often introduced through natural materials like wood, stone, or metal, which add warmth and depth without visual clutter.

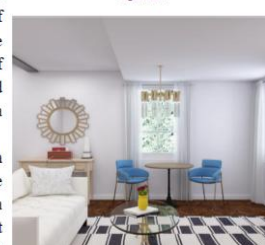
Furniture selection reflects the 'less is more' philosophy, often serving dual purposes, such as incorporating hidden storage solutions, to maintain the characteristic simplicity and openness of minimalist interiors.

SCANDINAVIAN INTERIOR DESIGN STYLE

The Scandinavian interior design style (Figure 284) is a combination of various design styles that evolved in the 20th century in the five Nordic countries of Norway, Sweden, Denmark, Finland, and Iceland. The Scandinavian style is about a minimalist interior, utility, and simplicity.

Scandinavian design features clean lines and minimal ornamentation. Furniture often has simple shapes that contribute to a clutter-free environment. This minimalist approach helps to maintain a sense of order and tranquility. It favours a neutral colour palette dominated by whites, light greys, and natural hues – ideal for combating long winters. Natural materials like light woods (oak, pine), leather, and wool often showcase quality craftsmanship. Functionality is paramount. A core philosophy is 'Lagom' – finding balance and moderation, ensuring spaces feel cosy and inviting without excess.

Figure 284



404

SHABBY CHIC INTERIOR DESIGN STYLE

Shabby Chic (Figure 285) blends vintage, rustic, and romantic elements for a timeless, elegant yet lived-in look. Its colour palette is soft, featuring pastels like whites, creams, and pale pinks, creating a light, airy feel. Furniture appears distressed or weathered, often vintage pieces with an aged look achieved through sanding or painting. Incorporating cherished family heirlooms enhances the style's connection to history and personal narrative. Architectural details like wall mouldings and textured plaster finishes add depth. Essential textiles include lace, linen, and cotton, frequently with floral or botanical designs, while soft, vintage lighting enhances the nostalgic ambience and cosy feel.



Figure 285

ECLECTIC INTERIOR DESIGN STYLE



Figure 286

The first forms of eclectic design emerged during France's Beaux Arts movement and Britain's Victorian era. Eclectic interior design (Figure 286) creates a vibrant, layered look by artfully mixing elements from different styles, eras, and cultures. Key characteristics include combining mixed patterns like geometric and floral prints, incorporating global influences through items such as Moroccan rugs, and blending old and new pieces like vintage chairs beside modern tables. Personality shines through unexpected decor choices, perhaps using a trunk as a coffee table. The end goal is a rich mix of different materials and furnishings that somehow come together. To maintain harmony, establish a core colour palette, often neutral with added pops of colour, and carefully blend different eras and styles without over-cluttering the visually intriguing space. Compared to other styles, eclectic allows for a considerable amount of creativity.

- 6) Traditional _____ (China) Medicine is a medical system that has been used to diagnose, treat and prevent illnesses for more than 2,000 years.
- 7) The _____ (Brazil) Carnival is a world-famous celebration.
- 8) _____ (Iceland) landscapes are known for their stunning beauty.
- e) Group work. Choose a design style and make an informative video tutorial (3 min.) where your group is explaining the steps to transform a room according to the chosen design style (Minimalist, Scandinavian, Shabby Chic, Eclectic). Use 3-4 instructional phrases, 2 comparison structures. Add 1 interesting historical or cultural fact about the style and create a small quiz (5 questions) for the class after watching the video.

Task 7. a) Match a style with the correct definition.

STYLE	DESCRIPTION
1) Minimalist interior design	a) A style of vintage, rustic, and romantic elements, featuring soft pastel colours and distressed or weathered furniture.
2) Scandinavian interior design	b) A design approach that focuses on simplicity and functionality, defined by clean lines, a restrained, neutral colour palette, reflecting a 'less is more' philosophy.
3) Shabby Chic interior design	c) A style that combines minimalism, and simplicity with warmth, features clean lines, a neutral palette with natural hues, and natural materials like light woods.
4) Eclectic interior design	d) A design philosophy that creates a vibrant, layered look by mixing elements from different styles, eras, and cultures, uses a neutral core palette with pops of colour and incorporates mixed patterns and global influences.

- b) As an interior designer, you need to be able to answer the client's questions effectively during consultations. Complete each question with the appropriate question word from the box and try to answer these questions orally.

Who, Whose, What, Where, When, Which,
How much, Why, How

- b) Match the words to form collocations from the text. Use 2 collocations in sentences about interior design styles.

COLUMN A	COLUMN B
1) flamboyant	a) look
2) Nordic	b) vibe
3) restrained	c) environment
4) clutter-free	d) accessories
5) romantic	e) ornamentation
6) lived-in	f) dual purpose
7) botanical	g) countries
8) to serve	h) philosophy
9) minimal	i) colour palette
10) core	j) designs

- c) Fill in the blanks with the correct nationality. Add a design element associated with that country.

Example: A person from Germany is German. Design element: Bauhaus movement with its functional, minimalist approach.

- 1) If you are from Ukraine, you are _____.
- 2) Someone who comes from Portugal is _____.
- 3) An individual from Canada is referred to as _____.
- 4) A native of Egypt is _____.
- 5) If you come from South Africa, your nationality is _____.
- 6) Someone from the United States is _____.
- 7) A citizen of the United Kingdom is _____.
- 8) If you're from New Zealand, you are _____.
- 9) A person from Denmark is _____.
- 10) Someone from Sweden is _____.
- 11) An individual from Ireland is _____.
- d) Use the nationality adjectives to complete the sentences.
- 1) The _____ (France) approach emphasises ornate detailing and elegant proportions.
- 2) _____ (Japan) technology is at the forefront of innovation.
- 3) The _____ (Norway) Fjords are breathtaking natural wonders.
- 4) _____ (Italy) furniture is famous for its style and elegance.
- 5) The _____ (Australia) outback is a unique and vast landscape.

- 1) _____ is the main difference between Minimalist and Scandinavian interior design styles?
- 2) _____ does the Shabby Chic style typically use distressed items?
- 3) _____ originated the Eclectic Interior Design style?
- 4) _____ are neutral colours important in Minimalist Interior Design?
- 5) _____ did the Scandinavian Interior Design style evolve?
- 6) _____ can the principles of Eclectic Interior Design be applied in modern homes?
- 7) _____ emphasis does Scandinavian design place on functionality and affordability?
- 8) _____ colour palettes are used in Shabby Chic Interior Design?
- 9) _____ does the Eclectic style balance contrasting elements from various eras?
- 10) _____ philosophy is 'less is more'?
- c) Identify and name an interior design style.

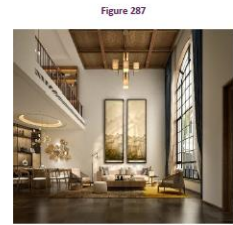


Figure 287



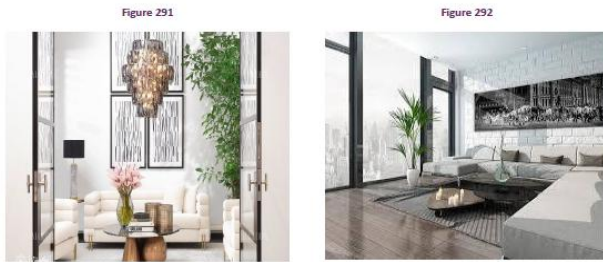
Figure 288



Figure 289



Figure 290



- d) Create a mood board that represents a chosen interior design style.
- Choose a design style. Create a mood board with 6–8 key elements that represent this style.

409

- Steel, two, square, fashionable, bookshelves
 - Several, plush, velvet, green, sofa, French, cushions
- c) Choose 2 of the correctly ordered descriptions from Task 8 b) and write a brief recommendation (2–3 sentences per item) as if explaining your choice to a client.
- d) Write a short story (150–200 words) about a room or a house using at least 5 adjectives. Your story can be from the perspective of a designer (reflection on your creation), homeowner (describing your own space) or visitor (giving your first impressions).
- | | | |
|------------|--------------|----------------|
| ✓ elegant | ✓ rustic | ✓ contemporary |
| ✓ spacious | ✓ innovative | ✓ ornate |
| ✓ vibrant | ✓ charming | ✓ minimalistic |
| ✓ cosy | ✓ luminous | ✓ luxurious |
| ✓ sleek | ✓ textured | ✓ earthy |

- Task 9. a) Read the text and find the answers to the questions.
- What kind of materials are celebrated in the Industrial Interior Design Style?
 - Name two specific features often found in a Modern Farmhouse design.
 - Which style, originating in France, is described as having an ‘opulent and luxurious aesthetic’?
 - What are the distinctive features of the Art Deco style?
 - What is described as a ‘hallmark’ of the Bohemian Interior Design Style regarding patterns?
 - What types of materials are mentioned as essential for achieving an organic feel in Coastal interior design?

INDUSTRIAL INTERIOR DESIGN STYLE

Inspired by old factories and industrial buildings, Industrial interior design (Figure 295) celebrates raw, unfinished materials. Key characteristics include exposed architectural elements like brick walls, ductwork, pipes, and metal beams, alongside materials such as concrete floors and metal fixtures.

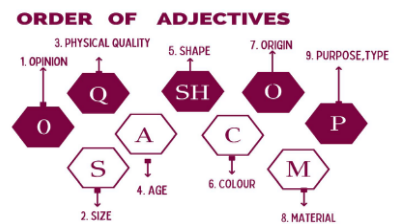
411

- Write 1–2 sentences for each element using proper design terminology and adjectives.
- Present your mood board (2 min.) using comparative and descriptive language.

- Task 8. a) Group work. Create a new interior design style by fusing 2 styles.
- Combine 2 distinct interior design styles to create an innovative fusion.
 - Brainstorm elements from different styles that could work well together.
 - Describe a room that may combine these elements. Explain how the elements from each style contribute to the overall aesthetic.
 - Give an original name of your new fusion style and present it (2 min.).
 - Write a client proposal (180 words) including practicality, cost, and ambience.
- b) Study the Grammar Bank. Designers must describe items precisely to clients. Reorder the adjectives correctly.

Example: comfortable, Turkish, large, antique, blue, rug.

Correct order: a comfortable large antique blue Turkish rug.



- Rectangular, white, Italian, small, wooden, some, coffee, tables
- A Scandinavian, round, small, black, metal, lamp
- Several, art, medium-sized, wall, expensive, pieces
- Two sleek, grey, long, fabric, sofas
- Rustic, three, cosy, oversized, leather, armchairs
- A Chinese, beautiful, ceramic, vintage, small, vase

410



The aesthetic is often utilitarian, featuring functional furniture, perhaps made from reclaimed wood or metal, and often incorporating vintage lighting. Open and spacious layouts with high ceilings and large windows are common, contributing to the style's character. While the colour palette is typically neutral (greys, blacks, browns), texture from materials and added textiles like cowhides provide depth, sometimes softened by industrial pendant lights or similar unexpected additions.

FARMHOUSE INTERIOR DESIGN STYLE

Farmhouse design (Figure 296), known for its neutral colour palettes inspired by nature, prominently features raw wood elements and often incorporates greenery. While sharing core traits, several variations exist. Modern Farmhouse simplifies traditional elements, using shiplap, barn doors, and wide plank floors in open-concept spaces with sleek lighting. Industrial Farmhouse incorporates heavy machinery influences through industrial lighting, cool metals, and Edison bulb pendants alongside thick wood and blackened iron. Coastal Farmhouse blends beachy vibes and oceanic references with white oak flooring, warm metals like brass, and materials like seagrass and rattan. Scandinavian Farmhouse emphasises minimalism and simplicity, using natural materials, clean-lined furniture, light wood flooring, and muted shades for a serene ambience.



ART DECO INTERIOR DESIGN STYLE

Originating in France in the early 20th century, Art Deco (Arts Décoratifs) (Figure 297) embodies an opulent and luxurious aesthetic. Its literal translation from French means decorative art. The iconic style emanates from France. Gaining global popularity in the 1920s–1940s, it features bold colours like bright yellows and reds, often paired with silver or black accents, though softer creams are also used. Furniture

412

is typically large-scale and streamlined, often utilising exotic woods, chrome, mirrors, and lacquer. Fabrics favour solid colours or geometric, chevron patterns in luxurious materials like velvet. Key materials reflecting industrial influence include metal and glass, with mirrored surfaces adding elegance. Design examples include furniture with sharp angles and geometric forms, contributing to the style's distinctive and lavish atmosphere.

Splendour and rich décor define Art Deco.

Figure 297



BOHO – BOHEMIAN INTERIOR DESIGN STYLE

Figure 298



Bohemian interior design (Figure 298), commonly shortened to Boho, champions a free-spirited and distinctly eclectic approach to creating living spaces. It moves away from rigid rules, instead focusing on personal expression through a rich combination of bright colours, abundant natural materials, and diverse patterns, animal prints resulting in a unique look for every home. While a foundation of neutral shades like earthy browns, greens, or greys often serves as a calming base, the true essence of Boho emerges in the layering of vibrant hues that inject energy and life into the room.

A hallmark of the style is the fearless use of mixed patterns. Layering is key; rugs with intricate designs might sit alongside fabrics featuring bold florals or geometric prints like ikat, creating depth and visual excitement without demanding perfect coordination. Complementing the patterns, natural materials such as wood, rattan, and wicker are fundamental, adding warmth, texture, and contributing significantly to the cosy atmosphere that defines Boho spaces.

Think travel trinkets, vintage finds, and handmade pieces like macrame or baskets, used as global accents reflecting a nomadic spirit. This mix values self-expression over strict rules, creating an inviting, relaxed home where creativity thrives.

413

c) Decide if the sentences are TRUE or FALSE.

1) Industrial design often features exposed building materials like bare brick walls and pipes.	TRUE	FALSE
2) Farmhouse design is characterised by minimalistic interiors and functionality.	TRUE	FALSE
3) The Art Deco style originated in Italy.	TRUE	FALSE
4) Bohemian design is strict in order and colour coordination.	TRUE	FALSE
5) Coastal interior design uses dominant tones such as white-washed, natural and blue.	TRUE	FALSE

d) Group work. Choose a design style from Task 9 a) and prepare a 4-minute client presentation. Use at least 5 professional design terms, 3 comparative structures, 2 conditional structures.

- Research the history, key characteristics, typical materials, colours.
- Identify the pros and cons of your chosen style and its ideal applications.
- Select 3 exemplary spaces that demonstrate the style.
- Explain when and where to recommend this style.
- Organise debates after presentations. Debate with other groups to defend and critique design styles.
- Conclude what has been learnt about each style after group presentations.

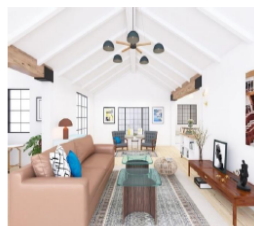
Task 10. a) Match the following materials and motifs to the correct interior design style(s) (Art Deco, Farmhouse, Industrial, Bohemian, Coastal, Shabby Chic):

○ exposed brick walls	○ layered rugs	○ barn doors
○ shiplap	○ Edison bulb pendants	○ macrame wall hangings
○ velvet fabrics	○ large-scale furniture	
○ rattan and wicker	○ corals and shells	○ chevron patterns
○ blackened iron	○ linen and jute	○ woven baskets
○ distressed furniture	○ seagrass	○ wall mouldings
○ chrome and lacquer	○ animal prints	○ exposed ductwork
○ potted plants	○ heirlooms	○ metallic accents

415

COASTAL INTERIOR DESIGN STYLE

Figure 299



Coastal interior design evokes seaside relaxation and tranquility through oceanic inspiration. Its colour palette features soft, washed tones like blues, whites, creams, and greys, creating a serene, light and airy vibe. Natural materials are essential, with wood, linen, jute, and rattan adding warmth and an organic feel.

Furniture is comfortable and often has weathered or driftwood finishes, contributing to the relaxed, lived-in look. Minimal window treatments enhance the breezy feel, while subtle nautical accents, like seashells or maritime art, complete the look without being overwhelming. The dominant accoutrements are white-washed, natural, and blue tones that allow the sunrays to filter through the space.

b) Match each English word with its correct translation. Then use 3 terms in client recommendation sentences.

WORD	TRANSLATION
1) utilitarian aesthetic	a) вільнолюбний, незалежний
2) to emanate from	b) коров'ячі шкіри
3) nautical accents	c) дошка для обшивки стін, шпунтована дошка
4) free-spirited	d) дошата підлога
5) lavish atmosphere	e) зочовий дух
6) shiplap	f) ікат (тканина)
7) to inject energy	g) утилітарна естетика
8) blackened iron	h) морське містечтво
9) cowhides	i) фінішна обробка під корч
10) nomadic spirit	j) морські акценти
11) driftwood finishes	k) характерна ознака стилю
12) hallmark of the style	l) наповнювати енергією
13) plank floors	m) родова річ, родова шинність
14) ikat	n) походити з, виходити з
15) maritime art	o) чорнене залізо
16) heirloom	p) розкішна атмосфера

414

b) Watch the video 'How to Decorate a Living Room Using Industrial Interior Design Style' and choose the correct answer.

<https://www.youtube.com/watch?v=WjtUZWp-2E8>

- 1) What is the main focus of Industrial Interior Design?
 - a) ornate decoration
 - b) raw, unfinished elements
 - c) bright colours and patterns
 - 2) What type of furniture is used in an industrial living room?
 - a) delicate and antique pieces
 - b) practical and stylish pieces with metal or wood accents
 - c) ornate furniture with intricate details
 - 3) What is a popular choice for window coverings in an industrial space?
 - a) heavy drapes with floral patterns
 - b) roller shades in neutral colours
 - c) lace curtains
 - 4) What artwork is often used in industrial interiors?
 - a) small, delicate watercolours
 - b) large, bold abstract paintings or black and white photography
 - c) landscapes with vibrant colours
- List 2 types of lighting mentioned for Industrial style.
- c) Write a 5-sentence recommendation to a client who wants to incorporate Industrial elements into the traditional living room. Use at least 3 specific terms from the video. Mention practical considerations for implementing Industrial design (space limitations, budget, client preferences).
 - d) Pair work. You need to pitch to a client who has not decided yet between these 5 interior design styles for their new house. Your task is to help them make a decision. Fill in the chart with the key aspects of each style, select 1 high-quality photo per style. Prepare a 5-minute presentation highlighting distinctive features and using comparative language.

416



Task 11. a) Discussion.

- 1) Compare and contrast the Industrial and Farmhouse design styles regarding their approach to space, materials, and overall ambience.
 - 2) Explain how the Eclectic Interior Design Style differs from other styles.
 - 3) What makes the Art Deco style unique in terms of shapes and colours? Give examples of typical Art Deco design elements.
 - 4) The Boho style reflects a blend of cultural influences. Discuss what this means and provide examples of cultural elements in Boho interiors.
 - 5) Discuss the role of light and natural elements in the Coastal Interior Design Style. How do these elements contribute to creating a relaxed, airy vibe?
- b) Vocabulary Bank. Learn the phrases for storytelling in design. The storytelling approach helps designers explain concepts to clients who may not understand technical terminology, making complex design principles accessible through narrative.

Setting the Scene	Story Development	The Outcome
The initial challenge was...	This led us to explore...	As a result, the user can now...
Our client/user typically struggled with...	A key insight during ... was...	The overall impact is ...

417

STYLE	MATERIALS	FORM / ELEMENTS	COLOURS	ICONIC DESIGNERS / ARCHITECTS	OBJECTS
Modern					<i>Noguchi table (a sculptural glass-topped table designed by Isamu Noguchi, known for its curved wood base)</i>
Contemporary					
Art Moderne	<i>glass, chrome, stucco, enamel</i>				
Mid-Century					
Minimalist					<i>bare walls</i>
Scandinavian					
Shabby Chic			<i>soft pastels (whites, creams, pale pinks)</i>		
Eclectic					
Industrial		<i>exposed ductwork, pipes, beams, open layouts</i>			
Farmhouse					
Boho					
Coastal					
Art Deco				<i>Tamara de Lempicka, Émile-Jacques Ruhlmann</i>	<i>ornate lamps, fluted glassware, decorative statues</i>

Figure 301



- b) Case study. Make groups and choose one designer. Read the facts below, research further, and find 1–2 additional surprising facts, projects or collaborations. Present your findings in a short (2–3 minute) talk (*designer's background, key facts, legacy*). Make your designer memorable. Use past tenses to describe designer's accomplishments.
- Frank Gehry crafted jewellery from fish bones. It later inspired his famous Fish Lamps. The large fish sculptures are covered in jagged scales, which cast glittery shadows throughout the room when softly illuminated.

419

Setting the Scene	Story Development	The Outcome
Imagine a situation where...	One crucial feature we developed was/is...	To sum up, this design achieves...
The project aimed to address...	This feature works by...	The feedback was overwhelmingly positive...

- c) Choose one of the following scenarios to write a short narrative (150–200 words):
- Think about a common everyday object (*a kettle, backpack, desk organiser, umbrella*). Tell the story of identifying one specific user frustration with that object and how you would design one key feature to solve that frustration, making the user's experience significantly better.
 - Consider a common type of underused small space (*the area under the stairs, a narrow hallway, a tiny balcony*). Tell the story of how applying one specific design principle (*vertical storage, use of mirrors, multi-functional furniture, bringing in nature*) could transform this problematic space into something valuable and functional.
 - Choose one interior design style. Tell the story of how applying the core principles and key elements of this style transformed a dull or problematic room (*a cluttered living room, a dark bedroom*) into a functional and aesthetically pleasing space. Describe the 'before' problem and the 'after' result achieved through the style.
 - Briefly set the scene or introduce the context/client/problem.
 - Use at least 4 different phrases from the Vocabulary Bank to structure your narrative.

Task 12. a) Pair work. You need to create reference materials for new junior designers at your firm. Select 2 styles from the unit, compile a mini-dictionary of key terms for those styles, and fill in the table. Add short definitions to clarify any specialised terms or phrases. Use Simple Present tense and adjectives.

418

- Le Corbusier designed an entire modernist city in India Chandigarh (Figure 302) as analogous to human body, with each part having a specific function: Head (the capitol complex); Heart (the city centre); Lungs (the leisure valley, innumerable open spaces and sector greens); Intellect (the cultural and educational institutions); Circulatory system (the network of roads, the TVS); Viscera (the industrial area). Though it's one of the most beautiful cities in India and a UNESCO World Heritage site, Chandigarh's functionality is still criticised. It's seen as disconnected from Indian culture, overly sterile, costly, and limited in social mobility. Le Corbusier was also a painter and an influential architect.

Figure 302



Figure 303



- Kelly Wearstler, known for her bold and eclectic style, has designed luxury hotels worldwide (Figure 303). She has a passion for vintage collectibles and has her own home decor product line. She has designed for clients such as Gwen Stefani, Cameron Diaz, and the Viceroy hotel chain.
- Zaha Hadid (Figure 304) was the first woman to receive the Pritzker Architecture Prize, often referred to as the Nobel Prize of architecture in 2004. From parking garages and ski-jumps to vast urban landscapes, Zaha Hadid's works have been called bold, unconventional, and theatrical. Her avant-garde designs drew inspiration from childhood trips to ancient Sumerian cities in southern Iraq, which sparked her interest in fragmented architecture. Some of her most iconic works include the Vitra Fire Station in

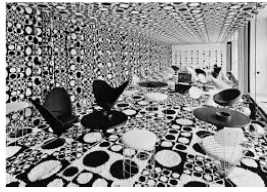
420

Germany, the MAXXI museum in Italy, and the London Aquatics Centre built for the 2012 Olympics. Zaha Hadid is also known for her exhibition designs, stage sets, furniture, paintings, drawings, and shoe designs.

Figure 304



Figure 305



- **Verner Panton** (Figure 305) designed a hotel where every surface was a vibrant colour and pattern. The covering of the textile surfaces, floors and curtains with highly artificial patterns provided the interior with a psychedelic yet claustrophobic tone. The different variations of the cone chairs grouped around the tables divided the large spaces into individual areas, while the surreal lighting provided an intimate touch. While he created dozens of lamps, tables, and couches, Panton is best known for his chairs.
- **Eileen Gray** (Figure 306), an Irish interior designer and architect, is best known for her modernist furniture and the E-1027 villa, built between 1926 and 1929 on the French Riviera with her companion, architect Jean Badovici. The villa's name is a code from their initials, with 'E' for Eileen, '10' for Jean, '2' for Badovici, and '7' for Gray. Although the villa was designed by Gray as a peaceful retreat, the credit was given to Badovici up until 1967. Eileen Gray wanted the walls of E-1027 to remain permanently white. This led to controversy when Le Corbusier, a friend of Badovici, visited E-1027 in 1938 and, without receiving permission, painted eight cubist murals on its walls. Some of them included sexual images referencing Gray, with photos showing Le Corbusier had painted her nude. Gray called it an act of vandalism and male chauvinism, while Le Corbusier claimed it was just a

421

Figure 308



Figure 309



- **Donald Judd** (Figure 309) is as famous for his minimalist sculptures as he is for his furniture. His designs emphasise function and simplicity, avoiding unnecessary decoration. Today, over 70 of Judd's furniture designs are available. By establishing the Chinati Foundation, Judd established a space that now serves as a museum, artist residency, and research centre. Judd's writings are, to this day, seen as the most comprehensive statement of Minimalist art.
- **Hans Wegner** (Figure 310) is considered one of the most creative, innovative and productive Danish furniture designers. Wegner, also known as the 'Master of the Chair', designed more than 500 chairs during his career – many of which are considered masterpieces. He designed probably his most famous chair, the CH24 Wishbone Chair, in 1949 for Carl Hansen & Son, and the chair has been in uninterrupted production since 1950.

Figure 310



Figure 311



423

joke. The project was known as Le Corbusier's 'obsession', as he tried to purchase the property several times but continuously failed. Then he built himself a small summer house adjacent to E-1027 called Cabanon. Le Corbusier eventually died of a heart attack in 1965 while swimming in front of E-1027.

Figure 306



Figure 307



- **Alvar Aalto** and his wife, **Aino Aalto** (Figure 307), were the top couple in Finnish architecture and design from the 1920s to '40s. They created a model apartment that was furnished with moveable, mass-produced furniture. The Aaltos created several internationally acclaimed projects, including Paimio Sanatorium (1929–1933), the Aalto House (1936) in Helsinki, and Villa Mairea (1938–1939) in Noormarkku. The couple have always worked equally and so closely that sometimes it was difficult to distinguish which works were by Alvar or Aino. Their compatible union resulted in the establishment of their company, Artek, in 1935.
- French postman **Ferdinand Cheval** (Figure 308) spent 33 years picking up stones while he was delivering mail. Later he built the fantastical Le Palais Idéal, in Hauterives with these stones. The building is considered a prime example of naïve art, and in 1969, it was designated a cultural landmark. It uniquely mixes multiple influences, from the Hindu temple to the medieval castle, through the Swiss chalet. This completely crazy set, composed of fountains, caves, and temples, is richly decorated with stones and shells and embellished with illustrations.

422

- **Charlotte Perriand** (Figure 311), a French architect and designer, collaborated with Le Corbusier and Pierre Jeanneret and produced a trio of chromium-plated steel chairs. Each chair served a unique purpose: the B301 sling-back chair was for conversation, the LC2 Grand Confort was for relaxation, and the B306 chaise longue was for sleeping. She is one of the most remarkable figures in the development of modernist design and a pioneer female in the furniture design world.
- c) Study the organic forms in pictures. Choose one that inspires you and sketch a piece of furniture that incorporates this natural shape. Describe orally why you selected this form, how you transformed the organic shape into a functional design, what materials could best complement your biomorphic concept, how the form affects the function of your piece. Use Present Perfect to describe the completed action, passive voice to explain design decisions.

Figure 312



Figure 313



Figure 314



Figure 315



Figure 316



Figure 317



Figure 318



424

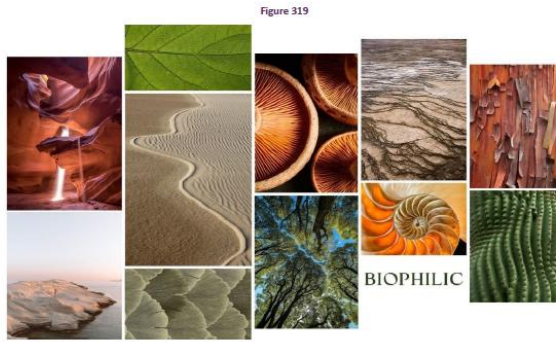


Figure 319



Figure 320



Figure 321

Task 13. a) These adjectives describe qualities important in professional design documents. Convert adjectives into adverbs. Write a sentence using 2 formed adverbs in a design context.

seamless – seamlessly ornate tranquil productive
predominant bright rustic
effortless airy

b) Pair work. Form question tags. Read one of your sentences and your partner should respond with a brief explanation.

Example: A: Modern design originated in the early 20th century, didn't it?

B: Yes, it did. It was strongly influenced by the Bauhaus movement.

425

2. _____ is a 1980s trend that mixes influences from French Country to vintage, cottage, and Scandinavian to create a homey style full of comfy furniture, weathered finishes, and romantic accents. This can mean anything from overstuffed couches to wrought iron chandeliers, mixed florals, and skirted furniture or bed frames.

3. _____ is about paring down the decor and colour



Figure 324

palette to just the basics. Since this interior design style means doing more with less, you'll often notice the importance of light and contrast in minimalist spaces.

4. _____ interior combines styles and periods to create rule-breaking rooms that are personal and full of visual interest.

Feel free to mix and match patterns, colours, forms, and finishes. Blend old and new furniture and decor for a layered feel. Decorate with global elements and unexpected pieces that tell a story only you can tell.



Figure 326

5. _____ is grounded in minimalism, where the building materials are the decoration – accessories and decorative objects are completely absent. This may include white walls, light hardwood flooring, glass, steel, minimal window treatments to maximise natural light, and simple furniture with clean lines and neutral colours.



Figure 323



Figure 325

- 1) Modern interior design favours clean lines.
 - 2) Contemporary design has always reflected current trends.
 - 3) Art Moderne was popular in the early 20th century.
 - 4) Modern design should focus strongly on functionality.
 - 5) Clean lines will always be a staple of Modern design.
 - 6) The Scandinavian design's emphasis on natural materials could become even more important in an eco-conscious future.
 - 7) Farmhouse style had become very popular by the 2010s.
 - 8) Art Deco furniture often featured chrome and exotic woods.
 - 9) You're decorating your living room in the Boho style.
 - 10) The designers will use natural and organic materials for the Farmhouse style.
- c) Pair work. Read the following statements about interior design styles from the unit. Fill in the blanks with the correct style name. The first pair to finish with all the correct answers wins.

1. Interiors designed with the _____ style are defined by the use of



Figure 322

wood elements in furniture, floorboards, and accessories, while white and cream tones for walls and textiles give a room a fresh, outdoorsy feel. The most recognisable element is the incorporation of distressed furniture, organic materials. This is furniture that has been painted and then purposefully sanded down to give a more lived-in look. In general, such interiors prioritise practicality and comfort over striking design choices, while soft, light furnishings and neutral-colored rugs are also popular additions to a _____ style room.

426



Figure 327

6. _____ interiors were originally inspired by the aesthetics of converted urban warehouse lofts that began in the 1960s. But this minimalist, neutral style has become a fixture everywhere from modern apartments to historic renovations and new-build suburban homes. An open floor plan, floor-to-ceiling windows and building materials you can still see, as well as the use of leather, metal and rustic wood are all hallmarks of this design. Today _____ elements are often mixed with other styles such as midcentury modern and farmhouse to create hybrid rooms.

7. _____ – characterised by layers of different textures, patterns and colours, _____ interior design is all about a carefree, come-what-may lifestyle.

Woven wall hangings, lush potted ferns, rattan furniture and special one-of-a-kind pieces collected from world travels abound in this free-spirited environment. They can be colourful and dramatic, full of mixed patterns, global accents, and eccentric touches.



Figure 328



Figure 329

8. _____ homes refer to those that date from the late 20th century to the present day. A _____ interior may feature clean lines and neutral palettes or bold colour and decor. Interiors generally include minimal elements combined with high-tech details, with room layouts that are more streamlined than typically

427

428

modern interiors. Designers who favour this style tend to focus on craftsmanship, textiles, and a colour palette comprising black, white, and neutral tones, while the goal of the design is to make the most of each individual environment and optimise functionality.

9. _____ is inspired the streamlined aesthetics of Sweden, Denmark, and Norway. At its core, the _____ interior design style is characterised by an aesthetic that combines minimalism with cosiness and functionality. Picture high-pile rugs, natural wood tones, crisp bedding, and clutter-free interiors.



Figure 331



10. _____ is a polished 20th-century style that emerged in the 1920s and has had a renaissance in homes and boutique hotels in recent years. _____ style is characterised by using geometric shapes, stylised curves, atmospheric lighting, and luxe materials like marble and velvet. Bold colours such as red, yellow, green, blue, and pink, as well as metallic finishes like chrome and brass figure frequently in _____ interiors.

11. _____ is a 20th-century design style that is equal parts stylish and functional. Defined mainly by a less-is-more philosophy, the most popular elements of this design

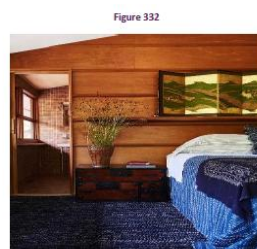


Figure 332

feature clean lines, wood finishes, an emphasis on maximising natural light, and a connection to the outdoors. This furniture has become a staple in modern interiors and mixes well with other styles, from industrial to bohemian design.

12. _____ design style evokes the sense of easy living by the shoreline. It incorporates muted colours, organic textures like wicker and rattan, and wavy or botanical prints.



Figure 333

13. _____ emerged in the 1930s, serving as a later phase of the Art Deco movement. It embraces technology and modern materials, favouring clean, smooth surfaces, curved forms like nautical elements, and long horizontal lines that convey speed and efficiency. _____ aimed for simplicity and functionality, reflecting the era's optimism towards technological progress. Materials commonly associated with _____ include aluminium, stainless steel, and glass, highlighting the style's preference for sleek and shiny surfaces. In interior design, this style manifests through streamlined furniture, built-in shelving, and an emphasis on light and space. Features such as glass block walls, chrome accents, and terrazzo floors are good examples of this style.



Figure 334

429

d) Role play.

CLIENT	DESIGNER
You want to redesign your living room. It must reflect your personality and meet your functional needs. You have been thinking about Scandinavian, Shabby Chic, Boho and Coastal but want to take into account professional advice. Express your preferences, lifestyle and any specific requirements you have for your living room. Try to agree on one preferred style by the end of the conversation.	Your role is to guide the client through different interior styles (Scandinavian, Shabby Chic, Boho and Coastal) and suggest ideas for his/her living room. You should discuss the characteristics of each style, including colours, furniture, and decorative items and explain why these features would suit the client's preferences and lifestyle. Help the client to make a final choice of an interior style by the end of the conversation.

Task 14. Check your knowledge. Choose the correct option.

- Which interior design style is defined by functionality and originated from German and Scandinavian designs?
 - Contemporary
 - Modern
 - Eclectic
- Which interior design style emphasises the vivid use of colour and crisp lines in furniture?
 - Minimalist
 - Mid-Century
 - Shabby Chic
- Art Moderne interior design, also known as Streamline Moderne, emphasised _____.
 - ornate decoration and rich fabrics
 - historical accuracy and antiques
 - simplicity and aerodynamic forms
- Which interior design style is known for its laid-back vibes and vintage-inspired charm?
 - Shabby Chic
 - Contemporary
 - Eclectic
- The _____ design style is about picking ideas from a broad range of rich sources.
 - Minimalist
 - Eclectic
 - Art Moderne
- What defines the Industrial Interior Design Style?
 - use of bright and vibrant colours
 - heavy use of wooden materials
 - exposed building materials like bare brick walls and pipes

431

430

- The Farmhouse Interior Design Style involves _____.
 - sleek, modern furniture with metallic accents
 - bold geometric prints
 - unity with nature through organic materials
- Art Deco Interior Design Style is known for _____.
 - minimalistic and functional furniture
 - natural materials, earthy tones, and organic shapes
 - ornate details, geometric patterns, and luxurious materials
- The Boho Interior Design Style features _____.
 - high emphasis on Scandinavian designs
 - a combination of cultural expressions to form a miscellaneous style
 - geometric patterns such as chevrons and zigzags, reflecting the era's homage to technological progress
- Coastal Interior Design Style has corals, shells and palms as centrepieces and aims to evoke _____.
 - urban lifestyle
 - the glamour of Hollywood
 - memories of a beach holiday

Task 15. Group work. Select 2 styles and render them into English.

Стили в інтер'єрі можна поділити на три основні групи:

- історичний стиль – ренесанс, бароко, рококо, класицизм, арт-деко, модерн;
 - етнічний стиль – японський, англійський, скандинавський тощо;
 - сучасні стилі й стильові напрями – хай-тек, лофт, прованс, поп-арт та ін.
- Скандинавський стиль багатий білим кольором, що збільшує простір, а також безліччю декоративних елементів, що розставляють акценти в інтер'єрі. Такий дизайн універсальний як для великих замських будинків, так і малогабаритних квартир. Невід'ємний атрибут скандинавського інтер'єру – це великі вікна, що роблять приміщення світлим і просторим.

432

Модерн виник наприкінці XIX – на початку XX століть та характеризується відмовою від симетрії і прямих чітких ліній на користь асиметрії, округлих форм, хвилястих вигнутих ліній. У стилі використовують дерево, камінь, скло та метал. Меблі мають витончені елементи: фігурні вигини ніжок і підлокітників, оригінальну фурнітуру. Аксесуари – вітражі, дзеркала в різьблених рамах, хутряні подушки, фігурки під бронзу чи срібло.

Еклектика поєднує два-три стилі, близькі за часом та ідеями. Важливим елементом є декор, різьблені меблі, текстиль на стінах, драпірування на вікнах. Кольорові рішення представлені нейтральними та природними кольорами.

Мінімалізм характеризується відсутністю декору, узорів і малою кількістю аксесуарів. Головна особливість – відкритий простір без внутрішніх перегородок. В оздобленні переважають білий, чорний і сірий кольори з нейтральними відтінками. Оформлення доповнюється кількома стильними чорно-білими полотнами та мінімумом декоративних рослин.

Арт-деко (Art-Deco) відрізняється темними акцентами на великих деталях інтер'єру, тому підходить для просторих приміщень. Матеріали: цінні породи дерева (клен, ясен, рожеве дерево), бронза, кристали, натуральний камінь. Стиль часто передбачає однотонні стіни з яскравим геометричним бордюром (кола, трикутники, zigzag). Колірна гама м'яка пастельна для стін, темна майже чорна для меблів. Яскраві відтінки – помаранчевий, зелений, червоний – використовуються в орнаментах.

Промисловий стиль часто обирають для помешкань у старих промзонах з елементами цегли, дерева, металу, видимими стельовими балками та сталевими вікнами, потертими підлогами. Меблі вибирають за функціональністю з базовими елементами. Кольорова схема нейтральна або монохромна, ідеально доповнюється чорно-білими фото або абстрактним мистецтвом. Це навмисне використання індустріального приміщення під житлову квартиру. Він екстравагантний, масивний і сучасний.

433

16) combos	поєднання
17) come-what-may lifestyle	безтурботний стиль життя
18) comfy furniture	зручні меблі
19) to complement	доповнювати
20) cone chairs	стілиш конусоподібної форми
21) core idea	основна ідея
22) crisp bedding	свіжа постіль
23) crisp lines	чітко окреслені лінії
24) crocheted throws	в'язані пледи
25) cubist murals	кубістичні фрески
26) dash of vibrancy	крапля яскравості
27) ductwork	система вентиляції
28) the dawn of the 20th century	на початку XX століття
29) distressed furniture	меблі з ефектом зношеності
30) earthy tones	натуральні тони
31) Edison bulb pendants	підвісні світильники з ретро-лампами
32) to emanate from	походити з ...
33) embellishment	прикраса, оздоблення, декорування
34) at the epicentre	у центрі
35) extravagant	екстравагантний
36) faded shades	вицвілі відтінки
37) Farmhouse style	сільський стиль
38) flamboyant accessories	кричущі, яскраві аксесуари
39) flea market	'блошиний ринок', барахолка
40) free-spirited aesthetics	вільна естетика
41) furniture with curved edges	меблі зі заокругленими краями
42) to give a more lived-in look	надати вигляду зношеності
43) hallmark	візитна картка, відмінна риса
44) heirloom	сімейна цінність, родова реліквія
45) high-pile rugs	килими з високим ворсом
46) homey style	домашній, затишний стиль
47) ikat	ікат (тип тканини, візерунку)
48) Industrial style	індустріальний, промисловий стиль
49) initials	ініціали
50) to inject energy	наповнювати енергією
51) in the wake of	після, в результаті
52) interchangeably	заміняючи один одного, взаємозамінно

435

Морський стиль поєднує мотиви моря, сонця і рослинності з архаїчною простотою. Характеризується практичним комфортом, створеним з винахідливістю і повагою до традицій. В інтер'єрі поєднуються античні мармурові елементи з керамікою та кованими меблями. Основні декоративні елементи: фруктові мотиви, біло-блакитна клітинка в текстилі та аксесуари з морською тематикою.

Бохо втілює еклектику через поєднання вінтажу, різноманітних культур і матеріалів. Характеризується використанням старих і нових елементів, антикварних меблів без єдиної кольорової схеми. Важливе місце займають натуральні матеріали та свіжа зелень.

Стиль кантрі або провінція по-французьки відзначається легкістю, романтикою та багатством світла. Основні риси: старовинні меблі, нерівні стіни та пастельна гама з яскравими акцентами. Кольорова палітра охоплює відтінки теракоти, лаванди та соняшників на фоні світлих поверхонь. Дерев'яні меблі вкриті воском або фарбою. Цей стиль створює атмосферу тепла й затишної простоти.

Learn the words

1) accoutrement	аксесуар
2) aerodynamic forms	аеродинамічні форми
3) airy	повітряний, легкий
4) at the forefront	на передовій
5) hide	шкура тварини
6) blackened iron	чорнене залізо
7) blend of patterns	поєднання візерунків
8) block colours	однотонні кольори
9) brick wall	цегляна стіна
10) centrepiece	центральний елемент, головна прикраса
11) chauvinism	шовінізм
12) chevron	шеврон, V-подібна лінія або смуга
13) chrome	хром, хромоване покриття
14) chic	елегантний, вишуканий, шикарний
15) Coastal style	прибережний, морський стиль

434

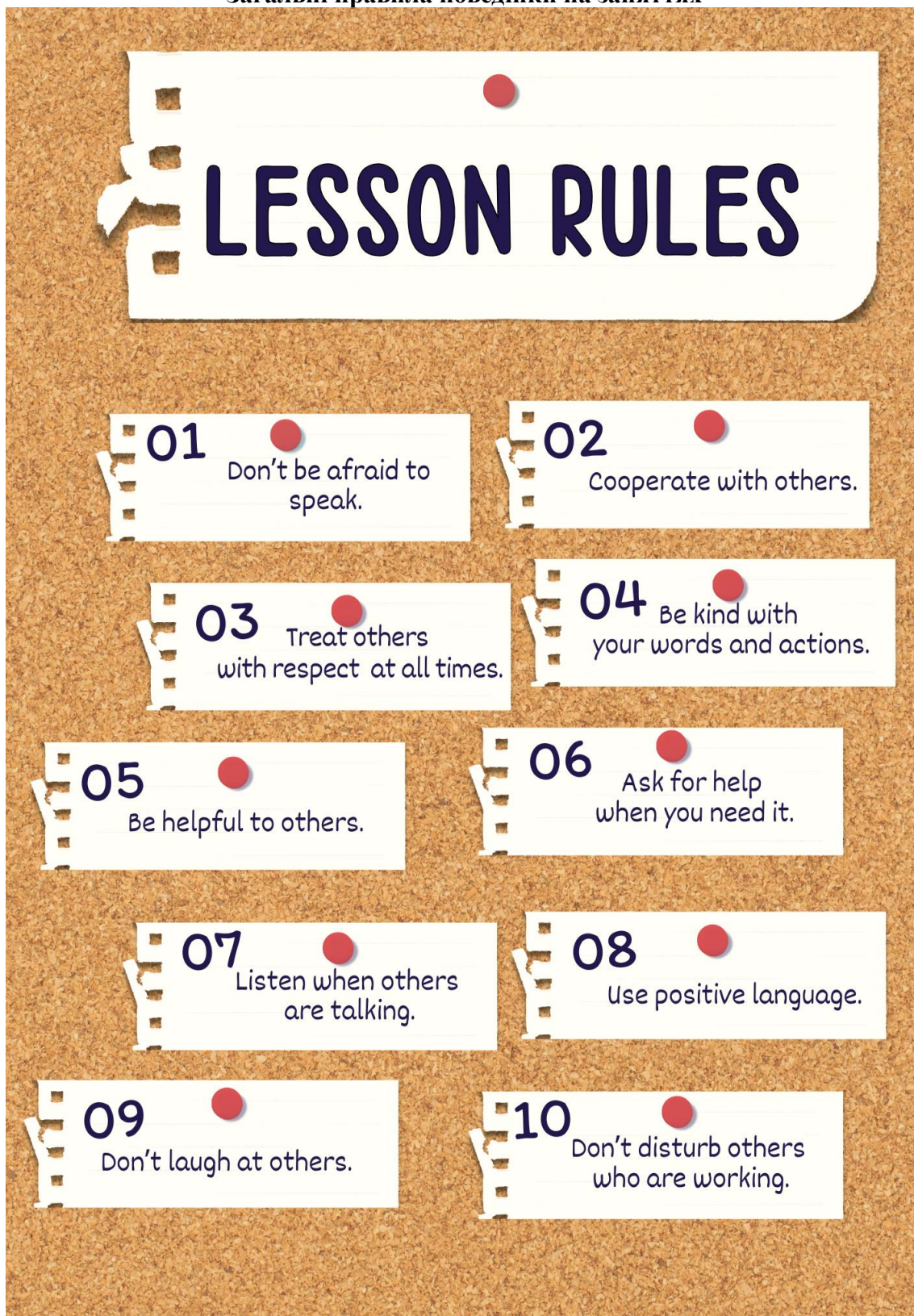
53) intricate designs	складні дизайни
54) innumerable	незліченний, незлічимий
55) jagged corners	зазубрені кути
56) jagged scales	зазубчасті луски
57) Japandi style	стиль Джапанді, Япанді (поєднання японського та скандинавського стилів)
58) jute [dʒuːt]	джут
59) lace curtains	мереживні штори
60) lacquer	лак, лакове покриття
61) laid-back vibe	розслаблена, невимушена атмосфера
62) literal translation	буквальний переклад
63) to liven up	оживити
64) luminous ['luːmɪnəs]	світлий
65) lush fabrics	розкішні тканини
66) luxe	люкс, розкішний
67) luxurious	розкішний
68) memorable	незабутний, пам'ятний
69) Minimalist style	мінімалістичний стиль
70) miscellaneous style	різноманітний стиль
71) nautical elements	морські елементи
72) nomadic spirit	кочовий дух, дух мандрівництва
73) Nordic countries	країни Північної Європи
74) nude	нюдовий, тілесний відтінок
75) obsession	одержимість
76) one-of-a-kind pieces	унікальні предмети
77) opulent	розкішний, пишний
78) ornate	розкішний, прикрашений
79) paramount	першочерговий, найважливіший
80) pioneer	ініціатор; родоначальник, новатор
81) potted ferns	папороті у горщиках
82) porthole windows	вікна-ілюмінатори
83) prevalence	поширеність, переважання
84) prime colours	основні кольори
85) psychedelic [saɪkəˈdɛlɪk]	психоделічний, галюциногенний, яскравий, помітний; флуоресцентний (про колір)
86) rattan furniture	ротангові меблі
87) rustic	сільський, простий

436

88) to sand down	обробляти наждаком
89) saturated colours	насичені кольори
90) shiplap	дошка для обшивки стін, шпунтована дошка
91) ski-jumps	трампліни для лижних стрибків
92) sleek	гладкий
93) solid colours	однотонні кольори
94) sophisticated features	вишукані характеристики
95) splendour	розкіш
96) staple	основа, основний елемент
97) statement table	акцентний стіл
98) sterile	стерильний
99) to strengthen interpersonal bonds	зміцнити міжособистісні зв'язки
100) striking features	виразні особливості
101) stucco	штукатурка, ліпна робота
102) stylised curves	стилізовані вигини
103) surreal lighting	сюрреалістичне освітлення
104) swelling curve	вигнута лінія
105) textured plaster finishes	фактурна штукатурка
106) textured wood	фактурне дерево
107) throw pillows	декоративні подушки
108) toned-down colours	приглушені кольори
109) travel trinkets	дрібнички з подорожей
110) trio	три, трое
111) trunk	скриня
112) uninterrupted production	безперервне виробництво
113) utility	корисність, практичність, вигідність
114) vibrant	яскравий
115) vintage-inspired charm	чарівність, натхнення вінтажем
116) walnut	горіх
117) white-washed	білосніжний колір, побілений
118) wicker	плетені вироби (ротанг, лоза)
119) wide plank floors	дошката підлога (широка)
120) woven wall hangings	ткані настінні підвіски
121) wrought iron	коване залізо

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Шайнер (2025с).

Додаток Д
Загальні правила поведінки на заняттях



Додаток підготовлений авторкою.

Додаток Е

**Вибрані матеріали з Електронного навчально-методичного комплексу «Іноземна мова
за професійним спрямуванням»
для спеціальності В2 Дизайн
у віртуальному навчальному середовищі**

Vocabulary tasks

Use 4-5 vocabulary words to describe each scenario.

Example: The Sagrada Familia in Barcelona is a highly praised architectural marvel that has been under construction for over a century.

highly praised	expresses warm approval or admiration of smb	world-famous	known throughout the world
eminent	famous and respected within a particular sphere	to go down in history	be remembered or recorded in history
evocative	bringing strong images, memories, or feelings to mind	to be on everyone's lips	being said or discussed by many people
hyped	describes something that has received publicity or excitement, often accompanied by enthusiasm	to take sb's breath away	be extremely beautiful or surprising
exquisite	extremely beautiful and delicate	to bide one's time	to wait patiently for a good opportunity to do something
spine-chilling	expresses terror and excitement	architectural marvel	impressive architecture
brainchild	an idea or invention which is considered to be a particular person's creation	hub of activity	a place where a lot is happening
urban oasis	a peaceful area in a city	metropolitan vibe	the feeling of being in a big city
enclave of tranquillity	a small, peaceful area within a bustling place	tourist magnet	a place or attraction that draws a large number of visitors due to its appeal, unique features or reputation

The Louvre Pyramid at Night

- Setting: glass pyramid is illuminated, crowds are gathering.
- *Word Bank: evocative, exquisite, architectural marvel*



Japanese Garden in Kyoto

- Setting: peaceful temple garden, cherry blossoms
- *Word Bank: urban oasis, enclave of tranquillity, evocative*



Newly Opened Museum

- Setting: opening day, media attention, architectural innovation
- *Word Bank: hyped, brainchild, on everyone's lips*



Write 3-4 sentences per scenario using the required vocabulary.

Grammar tasks

Look at this construction site scenario and make sentences using Past Continuous.

Monday 9 am - Project Manager arrives. What was happening when the manager arrived?

1. The architect _____ **(to sketch)** new plans in the site office.
2. Two workers _____ **(to lay)** bricks for the foundation.
3. The crane operator _____ **(to lift)** steel beams to the third floor.
4. Safety inspector _____ **(to check)** that everyone was wearing hard hats.
5. Concrete mixer _____ **(to pour)** cement while workers _____ **(to spread)** it.



Write what passengers were doing when you were observing Jewel Changi.

1. Passengers _____ **(to walk)** through the circulation pathway when they _____ **(to discover)** the waterfall.
2. Families _____ **(to relax)** in the dwell space while their children _____ **(to play)** in the gardens.
3. Tourists _____ **(to take)** photos on the concourse when the Rain Vortex _____ **(to begin)** its light show.
4. Business travellers _____ **(to wait)** in the hold rooms while staff _____ **(to process)** boarding passes.
5. Security officers _____ **(to monitor)** the passenger processing zones when a celebrity _____ **(to arrive)**.

Finish the sentences.

Last Tuesday at 3 pm, describe what was happening at the airport.

1. Passengers _____ **(to move)** through the circulation pathway when _____.
2. Families _____ **(to wait)** in the dwell space while _____.
3. Security staff _____ **(to process)** travelers when _____.

Speaking tasks

Role play.

Plan a new community park with \$60,000 and make everyone happy.



- ✓ *Business owner wants:* parking spaces for customers; good lighting for safety; events that bring people to the place (\$5,000).
- ✓ *Environmental leader wants:* lots of trees and plants; no damage to nature; recycling bins.
offer: Free plants worth \$3,000.
- ✓ *Senior resident wants:* quiet areas with benches; safe, well-lit paths; easy access for wheelchairs.
offer: Volunteer time.
- ✓ *Youth leader wants:* basketball court; WiFi and phone charging; space for events and music.
offer: Help with building.

Each person gets 3 minutes to say:

Who you are

What you need the most

What you can offer

Cost List

- Basketball court: \$15,000
- Playground: \$12,000
- 10 parking spaces: \$8,000
- 20 trees: \$4,000
- Benches (6): \$3,000
- Lighting: \$7,000
- Paths: \$5,000
- WiFi setup: \$2,000
- Pavilion: \$8,000



Case study. Pair work. Choose a company and design ONE exhibition stand answering the questions. Make an oral presentation.

Company 1. Eco-Tech Startup

- ✓ 3-year-old startup specialising in solar panels and wind energy solutions
- ✓ *Target audience:* environmental consultants, government officials, eco-conscious businesses
- ✓ *Brand values:* sustainability, innovation, transparency, future-thinking
- ✓ *Budget:* moderate (\$25,000)
- ✓ *Stand space:* 6m x 4m



- 1) Will you design a miniature building (*realistic/architectural*) or abstract/sculptural approach? Explain why this choice fits the company.
- 2) What single, powerful message should visitors remember? (Examples: 'Clean Energy for Tomorrow')
- 3) What will make people stop and look? (*interactive displays, living walls, solar-powered demonstrations, etc.*)
- 4) What materials and colour palette will reinforce their eco-friendly message?
- 5) How will visitors experience/interact with the products? (*Demos, VR, hands-on activities?*)

Company 2. Luxury Watch Brand

- ✓ 150-year-old Swiss luxury watch manufacturer
- ✓ *Target audience:* high-income collectors, luxury retailers, watch enthusiasts
- ✓ *Brand values:* craftsmanship, [heritage](#), exclusivity, precision
- ✓ *Budget:* high (\$75,000)
- ✓ *Stand space:* 8m x 6m



- 1) How will you attract luxury buyers? (*exclusivity, personal consultation, VIP experiences, etc.*)
- 2) The brand is traditional but wants to attract younger wealthy customers (25-40 years old). What modern twist will you add but try to respect [heritage](#)?
- 3) How will visitors interact with \$50,000+ watches safely? (*private viewing areas, expert consultations, virtual try-on technology, etc.*)
- 4) How will you create a 'boutique' feeling in a trade fair environment?
- 5) How will you showcase intricate watch movements and craftsmanship details?

Critical thinking tasks

Group work. You are interior design detectives. Choose ONE category and fill in the table, outlining how residential houses and public spaces are designed. Present orally your findings in 1 minute.

Category	Residential Design Peculiarities	Public Space Design Peculiarities	Residential Design Solutions	Public Space Design Solutions
Comfort		high-traffic, less privacy		
Space planning				large entryways, adaptable seating, rest zones
Functionality	designed for daily personal use			
Target user	families, individuals, elderly, disabled			
Aesthetics			wall art, cozy lighting, indoor plants	
Safety				surveillance cameras, fire-resistant materials, signage

Arrange the spa construction process in a logical order.

- ✓ Add floating therapy pods.
- ✓ Site analysis and client consultation.
- ✓ Final meditation area setup.
- ✓ Design concept development.
- ✓ [Arrange scaffolding](#) and framework.
- ✓ Install soundproofing materials.
- ✓ Pour [concrete](#) foundations.
- ✓ Install [aromatherapy](#) systems.



Test tasks



The video suggests that it is a bad idea to copy the work of designers you admire.

- ☐ Правильно
- ☐ Неправильно



What does the phrase "own your career" mean?

Виберіть одну відповідь:

- ☐ a. The company you work for owns your career.
- ☐ b. Let your boss make all the important decisions for you.
- ☐ c. You are responsible for making the decisions about your professional path.



What are the three main job types for a designer discussed in the video?

Виберіть одну відповідь:

- ☐ a. Agency, In-house, and Freelance.
- ☐ b. Studio, Boutique, and Corporate.
- ☐ c. Corporate, Tech, and Freelance.

Додаток підготовлений авторкою.

Додаток Ж
Методики оцінювання сформованості іншомовної професійної компетентності
майбутніх дизайнерів середовища
Додаток Ж-1

Тест «Мотиви вибору професії»

У бланку відповідей наведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Прочитайте й оцініть, якою мірою кожне з них вплинуло на ваш вибір професії за такою шкалою оцінювання: 5 – дуже сильно вплинуло; 4 – сильно вплинуло; 3 – середньо вплинуло; 2 – слабо вплинуло; 1 – ніяк не вплинуло.

Мотиви вибору професії

№ п/п	Твердження	Оцінка	Тип мотивації
1	Вимагає спілкування з різними людьми		I
2	Подобається членам родини		-
3	Передбачає сильне почуття відповідальності		C
4	Вимагає переїзду на нове місце проживання		+
5	Відповідає моїм здібностям		I
6	Дозволяє обмежитися наявним устаткуванням		-
7	Корисна людям		C
8	Сприяє розумовому й фізичному розвитку		I
9	Високооплачувана		+
10	Дозволяє працювати близько від дому		+
11	Престижна		-
12	Можливість для зростання професійної майстерності		C
13	Єдино можлива за таких обставин		-
14	Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи		C
15	Приваблива		I
16	Близька до будь-якої навчальної дисципліни		+
17	Дозволяє одразу одержати гарний результат праці для інших		C
18	Обрана моїми друзями		-
19	Дозволяє використовувати професійні вміння поза роботою		+
20	Дас більше можливості виявити творчість		C

C = __; I = __; + = ____; - = ____;

Інтерпретація результатів здійснюється на основі підрахунку арифметичної суми за кожним із типів мотивації у бланку відповідей (позначки – «I», «C», «+», «-»), де позначки «I» – це внутрішні індивідуально значимі мотиви; «C» – внутрішні соціально значимі мотиви; «+» – зовнішні позитивні мотиви; «-» – зовнішні негативні мотиви.

Максимальна сума вказує на переважний тип мотивації вибору професії.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Щербакова, & Стадник, 2012.

Додаток Ж-2

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)

Розроблена М. Рокичем методика, заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. М. Рокич розрізняє два класи цінностей:

1) *Термінальні* – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Стимулюючий матеріал представлений набором з 18 цінностей.

2) *Інструментальні* – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим в будь-якій ситуації.

Такий поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Особливості проведення процедури тестування:

Респонденту представляють два списки цінностей (по 18 у кожному), або на аркушах паперу в алфавітному порядку, або на картках.

У списках учасник присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає по порядку значимості.

Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати.

Спочатку подається набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Стимулюючий матеріал до методики «Ціннісні орієнтації»:

Список А (термінальні цінності):

- 1) активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- 2) життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- 3) здоров'я (фізичне і психічне);
- 4) цікава робота;
- 5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
- 6) любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- 7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- 8) наявність хороших і вірних друзів;
- 9) суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
- 10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- 11) продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- 12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- 13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- 14) свобода (самостійність, незалежність у судженнях вчинках);
- 15) щасливе сімейне життя;
- 16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- 17) творчість (можливість творчої діяльності);
- 18) впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- 1) акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, справи;
- 2) вихованість (гарні манери);
- 3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- 4) життєрадісність (почуття гумору);
- 5) старанність (дисциплінованість);
- 6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- 7) непримиренність до недоліків у собі та інших;
- 8) освіченість (широта знань, висока загальна культура);

- 9) відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово);
- 10) раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- 11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- 12) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
- 13) тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- 14) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани), плюралізм (сприйняття чужих думок, навіть якщо вони протирічають власним);
- 15) широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- 16) чесність (правдивість, щирість);
- 17) ефективність у справах (працьовитість, продуктивність в роботі);
- 18) чуйність (дбайливість).

При аналізі отриманого ранжування цінностей потрібно згрупувати в змістовні блоки. Так, наприклад, можна виділити «конкретні» і «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації особистого життя тощо.

Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших тощо.

Для подолання соціальної заангажованості і більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій випробуваного можливі зміни інструкцій, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки.

Так, після основної серії можна попросити опитуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні питання:

- 1) В якому порядку і в якій мірі (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?
- 2) Як би Ви розташували ці цінності, якщо б стали таким, яким мріяли?
- 3) Як, на Ваш погляд, це зробив би людина, досконалий усіх відношеннях?
- 4) Як зробило б це, на Вашу думку, більшість людей?
- 5) Як це зробили б Ви 5 або 10 років тому?
- 6) Як це зробили б Ви через 5 або 10 років?
- 7) Як ранжували б картки близькі Вам люди?

Перевагою даної методики є універсальність, зручність і економність у проведенні обстеження та обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як стимулюючий матеріал (списки цінностей), так і інструкції.

Істотним її недоліком є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль в даному випадку відіграє мотивація діагностики, добровільний характер тестування і наявність контакту між особою, яка проводить анкетування (інтерв'ювання) і випробуваним.

Шкала цінностей М. Рокича

Термінальні цінності	Інструментальні цінності
Комфортне життя	Честолюбство
Захопливе життя	Широта поглядів
Успіх	Талант
Життя в мирі	Бадьорість
Життя в красі	Чистота
Рівноправ'я	Сміливість
Безпека сім'ї	Прощення
Свобода	Допомога

Щастя	Чесність
Внутрішня гармонія	Уява
Зріла любов	Незалежність
Національна безпека	Інтелект
Насолода	Логіка
Порятунок	Любов
Самоповага	Слухняність
Соціальне визнання	Ввічливість
Справжня дружба	Відповідальність
Мудрість	Самоконтроль

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Пляка, & Огарь, 2016.

Додаток Ж-3

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс)

Інструкція: Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких потрібно дати відповідь «так» чи «ні».

Мотиваційний матеріал:

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованіший, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться ухвалювати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ:

1 бал нараховується за відповіді «так» на наступні запитання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Також нараховуються по 1 балу за відповіді «ні» на запитання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результатів.

Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів: помірно високий рівень мотивації;

понад 21 бали: дуже високий рівень мотивації до успіху.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Ehlers, 1968.

Додаток Ж-4
Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач
(Т. Елерс)

Методика призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості до уникнення невдач.

Інструкція: Вам пропонується список слів з 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, що найточніше Вас характеризує, і підкресліть його.

1	2	3
1. Сміливий	Пильний	Винахідливий
2. Лагідний	Боязкий	Впертий
3. Обережний	Рішучий	Песимістичний
4. Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5. Нерозумний	Боягузливий	Нерозсудливий
6. Спритний	Жвавий	Обачливий
7. Холоднокровний	Коливний	Молодецький
8. Цілеспрямований	Легкомислячий	Боягузливий
9. Незадумливий	Манірний	Непередбачливий
10. Оптимістичний	Добросовісний	Чутливий
11. Меланхолійний	Той, що має сумніви	Нестійкий
12. Боягузливий	Недбалий	Схвильований
13. Необачний	Тихий	Боязкий
14. Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15. Розсудливий	Швидкий	Мужний
16. Винахідливий	Обережний	Завбачливий
17. Схвильований	Розсіяний	Боязкий
18. Малодушний	Необережний	Безцеремонний
19. Полохливий	Нерішучий	Нервовий
20. Виконавчий	Відданий	Авантюрний
21. Завбачливий	Жвавий	Відчайдушний
22. Приборканий	Байдужий	Необережний
23. Обережний	Безтурботний	Терплячий
24. Розумний	Турботливий	Хоробрий
25. Передбачливий	Безстрашний	Сумлінний
26. Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27. Розсіяний	Необачний	Песимістичний
28. Обачний	Розсудливий	Винахідливий
29. Тихий	Неорганізований	Боязкий
30. Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

«Ключ»: 1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Обробка результатів: Респондент отримує по 1 балу за вибори, наведені в ключі (цифра перед ризикою означає номер рядка, цифра після ризику – номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, знаходиться в першому рядку, в другому стовпчику – «пильний»). За інший вибір бал не нараховується. Інтерпретація результатів: Чим більша сума балів, тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Від 2 до 10 балів: низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів – високий рівень мотивації; більше 20 балів – надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Кокун, Пішко, Лозінська, Копаниця, & Малхазов, 2011.

Додаток Ж-5

Методика діагностики навчальної мотивації (А. Реан)

Інструкція. Перед Вами бланк із запитаннями. Відповідаючи на них, слід обрати відповідь «так» або «ні».

Якщо вам важко дати відповідь на запитання, зауважте, що «так» об'єднує як впевнене «так», так і «швидше так, ніж ні». Те саме стосується і відповіді «ні»: вона об'єднує впевнене «ні» і «швидше ні, ніж так». Відповідайте на питання швидко, не замислюючись. Відповідь, яка першою спаде на думку, і є найбільш точною».

Відповідайте відверто, пам'ятайте, що тут немає правильних чи неправильних, хороших чи поганих відповідей, довго не думайте.

Відповідаючи на запитання «Так», зазначте у бланку «+», «Ні» – зазначте «-».

№ з/п	Запитання	«+»/«-»
1.	Коли починаю будь-яку роботу, як правило, сподіваюся на успіх.	
2.	Під час діяльності виявляю активність.	
3.	Маю схильність до виявлення ініціативи.	
4.	Під час виконання відповідальних завдань намагаюся, якщо це можливо, знайти причини відмовитися від них.	
5.	Часто обираю крайнощі: або надто легкі, або занадто важкі завдання.	
6.	Якщо зустрічаю перешкоди, як правило, не відступаю, а шукаю можливості їх подолання.	
7.	Коли трапляються успіхи і невдачі, більше звертаю увагу на успіхи, а невдачами нехтую.	
8.	Продуктивність діяльності переважно залежить від моєї власної цілеспрямованості, працьовитості, а не від зовнішніх причин.	
9.	Коли завдання складні, а часу мало, результат діяльності погіршується.	
10.	Я зазвичай наполегливий у досягненні мети.	
11.	Планую своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.	
12.	Якщо й ризикую, то скоріше обдуманно.	
13.	Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль.	
14.	Волю ставити перед собою середні або злегка завищенні завдання, які реально можу виконати.	
15.	Якщо під час виконання будь-якого завдання мене спіткає невдача, воно стає для мене менш привабливим.	
16.	Коли успіхи і невдачі трапляються у роботі, більше звертаю увагу на невдачі.	
17.	Планую своє майбутнє лише на найближчий час.	
18.	Я досягаю кращих результатів, коли час виконання обмежений, навіть якщо завдання досить складне.	
19.	Не відмовляюся від поставленої мети навіть у разі невдачі під час виконання будь-якої роботи.	
20.	Якщо завдання я обирав сам, тоді у разі невдачі воно ще більше мене приваблює.	

Додаток Ж-6

Методика діагностики структури мотивації навчання у ЗВО

Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому».

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження.

Поставте позначку (+) поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, і позначку (-), якщо не згодні з цим твердженням.

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть).
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ЗВО.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть).
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя – студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ЗВО.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю на потім.
20. Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія приносить мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це самий зручний ЗВО.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ЗВО, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися? (Відповідь напишіть).
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока заробітна платня після закінчення ЗВО для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ЗВО, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.

38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ЗВО (Відповідь напишіть).
40. Мене важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ЗВО остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ЗВО я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ЗВО.

Обробка та інтерпретація результатів.

Слід підрахувати співпадання відповідей досліджуваного з ключем. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію:

Шкала “Набуття знань” (Максимум 12,6).

За відповіді “так” на питання №4 – 3,6 балів; за №17 – 3,6 балів, № 26 – 2,4 балів.

За відповіді “ні” на питання № 28 – 1,2 бали; №42 – 1,8 бали

Шкала “Оволодіння професією” (Максимум 10 балів).

За відповіді “так” на питання №9 – 1 бал; за №31 – 2 бали, № 33 – 2 бали, № 43 – 3 бали; №48 – 1 бал, № 49 – 1 бал.

Шкала “Отримання диплому” (Максимум 10 балів).

За відповіді “так” на питання №24 – 2,5 бали; за №35 – 1,5 бали, № 38 – 1,5 бали, № 44 – 1 бал.

За відповіді “ні” на питання № 11 – 3,5 бали.

Критерії оцінювання. Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Філоненко, 2015.

Додаток Ж-7

Опитувальник «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей» (В. Синявський, Б. Федоришин)

Методика оцінює рівень розвитку комунікативних та організаторських схильностей, що проявляються в різних сферах діяльності, поведінки та міжособистісного спілкування.

Для проведення дослідження необхідно підготувати опитувальник КОЗ і лист для відповідей. Експеримент може проводитися як індивідуально, так і в групі. Респондентам роздають бланки для відповідей і зачитують інструкцію.

Інструкція: “Вам необхідно відповісти на всі запропоновані питання. Вільно висловлюйте свою думку з кожного питання й відповідайте так: якщо Ваша відповідь на питання позитивна (Ви згодні), то у відповідній клітинці реєстраційного бланка поставте плюс (+), якщо ж Ваша відповідь негативна (Ви не згодні) – поставте знак мінус (-). Слідкуйте, щоб номер питання та номер клітинки, в яку Ви записуєте свою відповідь, співпадали. Майте на увазі, що питання мають загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації та не замислюйтеся над деталями. Не слід витрачати багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання Вам буде важко відповісти. Тому намагайтеся дати ту відповідь, якій Ви вважаєте, що можете віддати перевагу. При відповіді на будь-яке з цих питань звертайте увагу на його перші слова. Ваша відповідь має бути точно узгоджена з ними. Відповідаючи на питання, не намагайтеся справити заздалегідь приємне враження. Для нас важлива не конкретна відповідь, а сумарний бал за серією питань”.

Текст опитувальника

- 1) Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
- 2) Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
- 3) Чи довго Вас турбує почуття образи, завдане Вам кимось із Ваших товаришів?
- 4) Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
- 5) Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?
- 6) Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
- 7) Чи вірно, що Вам приємніше й простіше проводити час із книгами або за будь-якими іншими заняттями, ніж із людьми?
- 8) Якщо виникли будь-які перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
- 9) Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком?
- 10) Чи любляєте Ви придумувати та організовувати зі своїми товаришами різні ігри і розваги?
- 11) Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
- 12) Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
- 13) Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
- 14) Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
- 15) Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
- 16) Чи правда, що у Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
- 17) Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитись і поговорити з новою людиною?
- 18) Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
- 19) Чи дратують Вас оточуючі люди, і чи хочеться Вам побути на самоті?
- 20) Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?
- 21) Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
- 22) Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
- 23) Чи Ви вагаєтеся, відчуваєте незручність або сором'язливість, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
- 24) Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
- 25) Чи любляєте Ви брати участь у колективних іграх?

- 26) Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
- 27) Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
- 28) Чи правда, що Ви рідко прагнете до доказу своєї правоти?
- 29) Чи гадаєте Ви, що Вам не завдає особливого клопоту внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?
- 30) Чи берете Ви участь у громадській роботі?
- 31) Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
- 32) Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
- 33) Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
- 34) Чи охоче Ви беретеся до організації різних заходів для своїх товаришів?
- 35) Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
- 36) Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
- 37) Чи правда, що у Вас багато друзів?
- 38) Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?
- 39) Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з незнайомими людьми?
- 40) Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

“Ключ”

Комунікативні:

(+) так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 Організаторські:

(+) так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

(Комунікативні схильності: позитивні відповіді – питання 1-го стовпця і негативні відповіді – питання 3-го стовпця. Організаторські схильності: позитивні відповіді – питання 2-го стовпця і негативні відповіді – питання 4-го стовпця).

Обробка результатів

1) Зіставити відповіді респондента з “ключем” і підрахувати кількість збігів окремо за комунікативними та організаторськими схильностями.

2) Обчислити оціночні коефіцієнти комунікативних (Кк) і організаторських (Ко) схильностей як відношення кількості співпадаючих відповідей за комунікативними схильностями (Кх) та організаторськими схильностями (Ох) до максимально можливого числа збігів (20) за формулами:

$$K_k = \frac{K_x}{20}, \quad K_o = \frac{O_x}{20}.$$

Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти зі шкальними оцінками.

Шкала оцінок комунікативних та організаторських схильностей

Кк	Ко	Шкала оцінок
0,10-0,45	0,20-0,55	1
0,46-0,55	0,56-0,65	2
0,56-0,65	0,66-0,70	3
0,66-0,75	0,71-0,80	4
0,76-1,00	0,81-1,00	5

Інтерпретація результатів

При аналізі отриманих результатів необхідно враховувати такі параметри:

1) Респонденти, які отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

2) Респондентам, що отримали оцінку 2, комунікативні та організаторські схильності притаманні на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скучно в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів із людьми та, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи; прояв ініціативи в громадській діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

3) Для респондентів, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група респондентів потребує подальшої серйозної та планомірної виховної роботи з формування й розвитку комунікативних та організаторських схильностей.

4) Респонденти, які отримали оцінку 4, належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не розгублюються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно з внутрішніми прагненнями.

5) Респонденти, які отримали вищу оцінку 5, володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони відчувають потребу в комунікативній і організаторській діяльності й активно прагнуть до неї. Швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуть себе в новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації, що створилася, приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку та домагаються, щоб вона було прийнята товаришами, можуть внести позитивні зміни в незнайому компанію, люблять організовувати всякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації та організаторській діяльності.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Кокун, Пішко, Лозінська, Копаниця, & Малхазов, 2011.

Додаток Ж-8

Тест на визначення рівня комунікабельності (В. Ряховський)

Інструкція: Щоб визначити коефіцієнт Вашої комунікабельності, потрібно відповісти на 16 запитань. Відповідати треба однозначно: “Так”, “Ні”, “Інколи”.

1. У Вас запланована звичайна чи ділова зустріч. Чи відчуваєте Ви дискомфорт через очікування?
 2. Чи звертаєтесь Ви до лікаря вчасно, не відкладаючи візит до останнього моменту?
 3. Чи викликає у Вас тривогу або незадоволення необхідність виступати з доповіддю чи повідомленням на заході?
 4. Вам пропонують поїздку до міста, де Ви ніколи не були. Чи намагатиметесь Ви уникнути цього відрядження?
 5. Чи любите Ви ділитися своїми почуттями та переживаннями з іншими?
 6. Чи дратує Вас, коли незнайома людина на вулиці звертається з проханням, наприклад, показати дорогу чи назвати час?
 7. Чи вірите Ви в існування проблеми «батьків і дітей» та труднощів у розумінні між поколіннями?
 8. Чи соромитеся Ви нагадати знайомому про борг, який він не повернув Вам уже кілька місяців?
 9. У кафе Вам подали страву неналежної якості. Чи промовчите Ви, лише демонстративно відсунувши тарілку?
 10. Опинившись наодинці з незнайомою людиною, чи утримуєтесь Ви від розмови, почуваячись ніяково, якщо вона заговорить першою?
 11. Чи дратує Вас необхідність стояти в довгій черзі? Ви відмовляєтесь від свого наміру чи терпляче чекаєте?
 12. Чи боїтеся Ви брати участь у роботі комісії з розгляду конфліктних ситуацій?
 13. Чи маєте Ви власні критерії оцінки літератури, мистецтва чи культури, не приймаючи до уваги чужі думки?
 14. Почувши помилкові твердження з питання, яке Вам добре відоме, чи волієте ви промовчати, щоб уникнути суперечки?
 15. Чи викликає у Вас незадоволення прохання допомогти розібратися з виробничим питанням чи навчальною темою?
 16. Чи надаєте Ви перевагу письмовому викладенню своїх думок перед усним?
- Підрахунок балів: за кожну відповідь «так» – 2, «іноді» – 1, «ні» – 0 балів.

Висновки про рівні розвитку комунікабельності:

- 30-32 – дуже низький,
- 25-29 – низький,
- 19-24 – середній,
- 14-18 – вищий від середнього,
- 9-13 – високий,
- 4-8 – дуже високий,
- 3 і менше – гіперкомунікабельний.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Філоненко, 2008.

Додаток Ж-9

Тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності»

Складовими творчого потенціалу є допитливість, упевненість у собі, сталість, зорова й слухова пам'ять, прагнення до незалежності, здатність абстрагуватися й зосереджуватися. Саме ці показники і діагностуються у тесті.

Методика визначення рівня творчого потенціалу та креативності містить 18 питань. Оберіть один з варіантів відповідей та поставте бали за схемою: відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали.

У тесті необхідно позначити найбільш прийнятні для Вас варіанти відповідей.

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ можна покращити?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) так, але тільки у деяких випадках.
2. Чи думаєте ви, що самі зможете брати участь у значних змінах навколишнього світу?
 - а) так, у більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, у деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей принесуть значний прогрес у тій сфері діяльності, яку ви оберете?
 - а) так;
 - б) звідки у мене можуть бути такі ідеї?
 - в) можливо, мої ідеї принесуть не надто значний прогрес, але деякий успіх можливий.
4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому будете грати настільки важливу роль, що зможете у навколишньому світі щось принципово змінити?
 - а) так, напевно;
 - б) дуже малоймовірно;
 - в) може бути.
5. Коли ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені в тому, що справа вийде?
 - а) звичайно;
 - б) часто охоплюють сумніви;
 - в) частіше впевнений, ніж невпевнений.
6. Чи виникає у вас бажання зайнятися справою, у якій ви на даний момент некомпетентні і абсолютно її не знаєте?
 - а) так, невідоме мене приваблює;
 - б) ні;
 - в) все залежить від самої справи й обставин.
7. Якщо ви займаєтеся незнайомою справою, чи буде у вас бажання домогтися досконалості?
 - а) так;
 - б) що вийде, те й добре;
 - в) якщо це не дуже важко, то так.
8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви дізнатись про неї усе?
 - а) так;
 - б) ні, треба вчитися найбільш важливому;
 - в) ні, я тільки задовільню свою цікавість.
9. Коли ви зазнаєте невдачі, то:
 - а) якийсь час наполягаєте, навіть всупереч здоровому глузду;
 - б) відразу махнете рукою на справу, як тільки зрозумієте її нереальність;
 - в) продовжуєте робити свою справу, поки здоровий глузд не покаже непереборність перешкод.
10. Професію потрібно обирати, виходячи з:
 - а) своїх можливостей і перспектив для себе;
 - б) стабільності, значимості, потрібності професії;

- в) престижу й переваг, які вона забезпечить.
11. Подорожуючи, чи могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) якщо місце сподобалося й запам'яталося, то так.
 12. Чи можете ви згадати відразу ж після бесіди все, про що говорилося?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) згадаю все, що мені цікаво.
 13. Коли ви чуєте слово незнайомою мовою, чи можете ви повторити його по складам без помилок, навіть не знаючи його значення?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) повторю, але не зовсім правильно.
 14. У вільний час ви волієте:
 - а) залишатися наодинці, помізкувати;
 - б) перебувати в компанії;
 - в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.
 15. Ви займаєтеся якоюсь справою. Ви вирішуєте припинити її тільки коли:
 - а) справа закінчена і, як вам здається, виконана відмінно;
 - б) ви більш-менш задоволені зробленими;
 - в) справа здається зробленою, хоча можна зробити краще. Але навіщо?
 16. Коли ви на самоті, ви:
 - а) любите мріяти про якісь речі, можливо, й абстрактних;
 - б) за всяку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
 - в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашими справами.
 17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви станете думати про неї:
 - а) незалежно від того, де й з ким ви перебуваєте;
 - б) тільки наодинці;
 - в) тільки там, де є тиша.
 18. Коли ви відстоюєте якусь ідею, ви:
 - а) можете відмовитися від неї, якщо аргументи опонентів видаються вам переконливими;
 - б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи не висувалися;
 - в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

Ключ: Додайте бали за наступною схемою: Відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали.

Інтерпретація результатів тесту: 48 і більше балів - у вас закладено значний творчий потенціал, що надає вам багатий вибір творчих можливостей. Якщо ви на ділі зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

19 - 47 балів - у вас є якості, які дозволяють вам творити, але є й бар'єри. Найнебезпечніший бар'єр - страх, особливо для людей, орієнтованих на обов'язковий успіх. Острах невдачі сковує уяву - основу творчості. Страх може бути й соціальним, страхом суспільного осуду. Будь-яка нова ідея проходить через етап несподіванки, подиву, невизнання, осуду навколишніми. Острах осуду за нове та незвичне для інших, а також здивовані погляди, сковують творчу активність, знищують творчу особистість.

18 балів – Ваш страх сковує розум і ви не осмілюєтесь творити нове.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Центр розвитку кар'єри та неперервної освіти. (2024). Тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності». Взято з: https://career.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=785:tekst-diahnostyka-tvorchoho-potentsialu-ta-kreatyvnosti-z-kliuchem&catid=41&Itemid=967

Додаток Ж-10

Методика діагностики загальної комунікативної толерантності (В. Бойко)

Інструкція: Важливою якістю особистості педагога є толерантність, тобто терпимість до інших. Дослідження спрямоване на те, щоб визначити, до якої міри Ви можете проявляти терпимість до інших. Перевірте себе: наскільки Ви здатні емоційно приймати чи не приймати індивідуальність людей, що Вам зустрічаються. Нижче наводяться твердження, скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб переконатися, наскільки вони є правильними особисто до Вас:

- 0 балів – зовсім неправильно;
- 1 бал – правильно до певної міри;
- 2 бали – правильно значною мірою;
- 3 бали – абсолютно правильно.

Закінчивши оцінку тверджень, підрахуйте суму отриманих балів. Будьте відвертими.

Бланк відповідей

№ з/п	Твердження	Бали 0-3
Здатність сприймати/не сприймати інших		
1.	Повільні люди зазвичай приводять мене у стан нервового збудження	
2.	Мене роздратовують метушливі, непосидючі люди.	
3.	Галасливі дитячі ігри витерплюю важко.	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше впливають на мене негативно.	
5.	Бездоганна у всьому людина насторожила би мене.	
6.	ВСЬОГО:	
Оцінювання людей, виходячи з власного «Я»		
1.	Мене, зазвичай, виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник.	
2.	Мене дратують любителі поговорити.	
3.	Мене би обтяжувала розмова з байдужим для мене попутником в поїзді, літаку, якщо він проявить ініціативу.	
4.	Я б обтяжувався розмовами випадкового попутника, який поступається мені за рівнем знань і культури.	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене.	
6.	ВСЬОГО:	
Категоричність/ незмінність оцінювання інших		
1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім видом (зачіски, косметика, вбрання).	
2.	Так звані «нові українці» зазвичай справляють неприємне враження, або безкультурям, або рвацтвом.	
3.	Представники деяких національностей в моєму оточенні відверто несимпатичні мені.	
4.	Є тип чоловіків (жінок), який мені не до вподоби.	
5.	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем.	
6.	ВСЬОГО:	

Здатність приховувати/згладжувати неприємні враження при спілкуванні з некомунікабельними людьми		
1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим же.	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені неприємна.	
3.	Мене дратують люди, які прагнуть в суперечці настояти на своєму.	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди.	
5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу невихованої або нервової людини, яка штовхається у громадському транспорті.	
6.	ВСЬОГО:	
Схильність переробляти та перевиховувати інших		
1.	Я маю звичку повчати оточуючих.	
2.	Невиховані люди обурюють мене.	
3.	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся кого-небудь виховувати.	
4.	Я маю звичку постійно робити кому-небудь зауваження.	
5.	Я люблю командувати близькими.	
6.	ВСЬОГО:	
Схильність підлаштовувати людей під себе, робити їх зручними		
1.	Мене дратують літні люди, коли вони в годину пік з'являються у міському транспорті, або в магазинах.	
2.	Жити в номері готелю з сторонньою людиною для мене просто катуванн.	
3.	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то, як правило, це дратує мене.	
4.	Я виявляю нетерпіння, коли мені заперечують.	
5.	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться.	
6.	ВСЬОГО:	
Тенденції у поведінці		
1.	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах.	
2.	Мені часто дорікають в буркотливості.	
3.	Я довго пам'ятаю образи, яких завдали мені люди, яких я ціную або поважаю.	
4.	Не можна прощати товаришам по службі безтактні жарти.	
5.	Якщо діловий партнер навіть ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього ображуся.	
6.	ВСЬОГО:	
Здатність миритися з дискомфорtnими станами інших		
1.	Я засуджую людей, які завжди скаржаться на життя.	
2.	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при кожному зручному випадку розповідають про свої хвороби.	
3.	Я намагаюся уникати розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя.	

4.	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).	
5.	Мені іноді подобається навмисно позлити кого-небудь з рідних або друзів.	
6.	ВСЬОГО:	
Здатність адаптуватися у взаємодії з людьми		
1.	Як правило, мені важко йти на поступки партнерам.	
2.	Мені важко знаходити спільну мову з людьми, у яких поганий характер.	
3.	Зазвичай мені складно пристосуватися до нових партнерів по спільній роботі.	
4.	Я утримуюся від відносин з дещо «дивними» людьми.	
5.	Найчастіше я наполягаю на своєму, навіть тоді, коли розумію, що співрозмовник правий.	
6.	ВСЬОГО:	

Опрацювання та інтерпретація результатів

Перш за все підраховується загальна сума балів, отримана за всіма ознаками: чим більша кількість балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності.

Максимальна кількість балів, яку можна одержати, – 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточення. Також важливо звернути увагу на те, за якими із дев'яти запропонованих поведінкових ознак у досліджуваних високі сумарні оцінки – тут можливий інтервал від 0 до 15 балів. Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше досліджувані терпимі до людей стосовно даного аспекту стосунків з ними. І навпаки, чим менші показники стосовно тієї поведінкової ознаки, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за даним аспектом стосунків.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Шевенко, 2016.

Додаток Ж-11

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов)

Призначення методики: методика призначена для вимірювання рівня рефлексивності.

Інструкція: «Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника.

У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1) – абсолютно невірно; 2) – невірно; 3) – скоріше невірно; 4) – не знаю; 5) – скоріше вірно; 6) – вірно; 7) – абсолютно вірно.

Не задумуйтесь довго над відповідями.

Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може».

Текст опитувальника

- 1) Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
- 2) Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку.
- 3) Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.
- 4) Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
- 5) Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок.
- 6) Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
- 7) Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
- 8) Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою.
- 9) Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
- 10) Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
- 11) Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план.
- 12) Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
- 13) Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
- 14) Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
- 15) Я турбуюся про своє майбутнє.
- 16) Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою.
- 17) Часом я приймаю необдумані рішення.
- 18) Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
- 19) Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе.
- 20) Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
- 21) У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
- 22) Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
- 23) Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки.
- 24) Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
- 25) Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
- 26) Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим.
- 27) Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів. З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати під час обробки результатів, коли для одержання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, що відповідають відповідям опитуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять під час інверсії шкали відповідей. Тобто 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1.

Індикатори рівня рефлексивності

стіни	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81- 100	101- 107	108- 113	114- 122	123- 130	131- 139	140- 147	148- 156	157- 171	172 і вище

Під час інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії. Результати в діапазоні 8-10 свідчать про високий рівень розвитку рефлексивності; в діапазоні 6-7 стін – індикатор середнього рівня рефлексивності. Показники, менші 4-х стін – свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності.

Додаток підготовлений авторкою на основі джерела: Бондарчук, 2014.

Додаток И

Узагальнені анкети на визначення рівня сформованості іншомовної професійної компетентності (за критеріями)

Анкета 1. Мотиваційно-ціннісний критерій

Інструкція: оцініть ступінь згоди з твердженнями (1 – повністю не згоден(на); 5 – повністю згоден(на)).

№	Показник	Твердження	1	2	3	4	5
1	Розуміння функцій ІМ	Іноземна мова є необхідним інструментом професійної діяльності сучасного дизайнера середовища	☐	☐	☐	☐	☐
2		Володіння іноземною мовою забезпечує доступ до міжнародних дизайнерських тенденцій	☐	☐	☐	☐	☐
3		Іноземна мова розширює можливості професійної самореалізації дизайнера	☐	☐	☐	☐	☐
4	Потреба в оволодінні	Я відчуваю потребу у вивченні іноземної мови для професійного розвитку	☐	☐	☐	☐	☐
5		Знання іноземної мови необхідне для інтеграції в міжнародне освітнє середовище	☐	☐	☐	☐	☐
6		Вивчення іноземної мови сприяє моєму професійно-особистісному зростанню	☐	☐	☐	☐	☐
7	Ціннісне ставлення	Я позитивно ставлюся до іншомовної професійної комунікації	☐	☐	☐	☐	☐
8		Іноземна мова є важливою складовою професійної культури дизайнера	☐	☐	☐	☐	☐
9		Спілкування іноземною мовою підвищує мою професійну мотивацію	☐	☐	☐	☐	☐
10	Зацікавленість у використанні	Мені цікаво використовувати іноземну мову в навчальних дизайнерських проєктах	☐	☐	☐	☐	☐
11		Я прагну застосовувати іноземну мову у професійній діяльності	☐	☐	☐	☐	☐
12		Я зацікавлений(а) в участі в міжнародних освітніх і творчих програмах	☐	☐	☐	☐	☐

Анкета 2. Змістово-інформаційний критерій

№	Показник	Твердження	1	2	3	4	5
1	Предметно-ситуативні знання	Я орієнтуюся в основних темах іншомовного професійного спілкування дизайнерів	☐	☐	☐	☐	☐
2		Я розумію професійну тематику іншомовних текстів з дизайну	☐	☐	☐	☐	☐
3		Мені відомі типові ситуації професійної іншомовної комунікації	☐	☐	☐	☐	☐
4	Мовні засоби	Я володію базовою лексико-термінологічною базою з дизайну іноземною мовою	☐	☐	☐	☐	☐
5		Я знаю граматичні та стилістичні норми фахового мовлення	☐	☐	☐	☐	☐

№	Показник	Твердження	1	2	3	4	5
6		Я розрізняю академічний і професійний стилі іншомовного мовлення	☐	☐	☐	☐	☐
7	Мовленнєва поведінка	Я знаю правила мовленнєвого етикету у професійному середовищі	☐	☐	☐	☐	☐
8		Мені відомі мовні формули професійної ввічливості	☐	☐	☐	☐	☐
9	Комунікативні стратегії	Я знаю стратегії конструктивного професійного спілкування	☐	☐	☐	☐	☐
10		Я орієнтуюся в тактиках спілкування у нестандартних професійних ситуаціях	☐	☐	☐	☐	☐
11		Я враховую соціокультурні норми під час іншомовної комунікації	☐	☐	☐	☐	☐

Анкета 3. Діяльнісно-поведінковий критерій

№	Показник	Твердження	1	2	3	4	5
1	Сприйняття інформації	Я розумію усні професійні повідомлення іноземною мовою	☐	☐	☐	☐	☐
2		Я без труднощів працюю з письмовими фаховими текстами	☐	☐	☐	☐	☐
3		Я вмію виокремлювати ключову інформацію з професійних матеріалів	☐	☐	☐	☐	☐
4	Продуктування мовлення	Я можу усно висловлювати професійні думки іноземною мовою	☐	☐	☐	☐	☐
5		Я здатний(а) створювати письмові професійні тексти	☐	☐	☐	☐	☐
6		Моє мовлення відповідає мовним нормам	☐	☐	☐	☐	☐
7	Мовленнєва поведінка	Я дотримуюся норм професійного мовленнєвого етикету	☐	☐	☐	☐	☐
8		Я коректно використовую мовні засоби у професійному спілкуванні	☐	☐	☐	☐	☐
9	Комунікативна активність	Я ініціюю професійне іншомовне спілкування	☐	☐	☐	☐	☐
10		Я ефективно підтримую професійний діалог	☐	☐	☐	☐	☐
11		Я використовую конструктивні комунікативні стратегії	☐	☐	☐	☐	☐

Анкета 4. Особистісно-рефлексивний критерій

№	Показник	Твердження	1	2	3	4	5
1	Рефлексія	Я аналізую рівень своєї іншомовної професійної компетентності	☐	☐	☐	☐	☐
2		Я усвідомлюю власні труднощі в іншомовному спілкуванні	☐	☐	☐	☐	☐

№	Показник	Твердження	1	2	3	4	5
3	Емпатія	Я розпізнаю емоційні стани співрозмовників	☐	☐	☐	☐	☐
4		Я враховую емоційний контекст професійного спілкування	☐	☐	☐	☐	☐
5	Саморегуляція	Я вмію контролювати хвилювання під час іншомовного спілкування	☐	☐	☐	☐	☐
6		Я зберігаю впевненість у складних комунікативних ситуаціях	☐	☐	☐	☐	☐
7	Самоорганізація	Я планую процес вивчення іноземної мови	☐	☐	☐	☐	☐
8		Я систематично працюю над удосконаленням іншомовної професійної комунікації	☐	☐	☐	☐	☐

**Таблиця інтерпретації результатів сформованості іншомовної компетентності
майбутніх дизайнерів середовища**

Шкала оцінювання

Оцінювання здійснюється за 5-бальною шкалою (1–5). Для кожного критерію визначається **середній інтегрований бал**.

Рівні сформованості за кожним критерієм

Рівень сформованості	Діапазон середнього бала	Характеристика рівня
Творчий	4,21 – 5,00	Виявляється стійка професійна мотивація до використання іноземної мови; глибоке усвідомлення її цінності для професійної діяльності; системні знання фахової іншомовної термінології; здатність ефективно здійснювати усну й письмову професійну комунікацію; сформовані навички рефлексії, емоційної саморегуляції та міжкультурної взаємодії.
Продуктивний	2,61 – 4,20	Спостерігається позитивне ставлення до іншомовної професійної комунікації; наявні базові знання та вміння з фахового спілкування; здатність застосовувати іноземну мову у типових професійних ситуаціях; частково сформовані навички рефлексії та саморегуляції; потребує подальшого розвитку стратегічна та міжкультурна складові.
Алгоритмічний	1,00 – 2,60	Мотивація до вивчення іноземної мови ситуативна; знання й уміння фрагментарні; застосування іноземної мови у професійному спілкуванні обмежене; виникають труднощі у виборі комунікативних стратегій; навички саморегуляції та рефлексії розвинені недостатньо.

Інтегральний рівень сформованості іншомовної компетентності

(визначається як середнє арифметичне за всіма критеріями)

Інтегральний рівень	Середній бал	Узагальнена характеристика
Творчий	4,21 – 5,00	Іншомовна професійна компетентність сформована на системному рівні; майбутній дизайнер готовий до міжкультурної професійної взаємодії та міжнародної діяльності.
Продуктивний	2,61 – 4,20	Компетентність перебуває на етапі становлення; потребує педагогічної підтримки та спеціально організованого навчання.
Алгоритмічний	1,00 – 2,60	Компетентність не сформована; необхідна системна корекційно-розвивальна робота.

Формула розрахунку (для методичного обґрунтування) $СБ = \Sigma$ (бали за всі твердження критерію) / кількість тверджень

Інтегральний показник = Σ (середні бали критеріїв) / 4

Додаток підготовлений авторкою

Додаток К**Анкета 1****для з'ясування рівня сформованості мотиваційного компонента іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища****Інструкція для респондентів**

Просимо уважно ознайомитися з твердженнями та оцінити ступінь своєї згоди з кожним із них за п'ятибальною шкалою:

- 1 – повністю не згоден(на)
- 2 – радше не згоден(на)
- 3 – важко відповісти
- 4 – радше згоден(на)
- 5 – повністю згоден(на)

I. Розуміння функцій іноземної мови у професійній діяльності сучасного дизайнера середовища

- 1. Іноземна мова є важливим інструментом професійної діяльності дизайнера середовища.
- 2. Знання іноземної мови розширює можливості професійної комунікації у сфері дизайну.
- 3. Без володіння іноземною мовою складно орієнтуватися в сучасних тенденціях світового дизайну.
- 4. Іноземна мова необхідна для роботи з професійною літературою, проєктною документацією та міжнародними ресурсами.

II. Потреба в оволодінні іноземною мовою для інтеграції в міжнародне освітнє і професійне середовище та професійно-особистісного розвитку

- 1. Я усвідомлюю потребу в оволодінні іноземною мовою для професійного зростання у сфері дизайну.
- 2. Знання іноземної мови є необхідною умовою інтеграції в міжнародне професійне середовище дизайнерів.
- 3. Володіння іноземною мовою сприяє моєму особистісному та професійному саморозвитку.
- 4. Я планую використовувати іноземну мову для участі в міжнародних проєктах, конкурсах або стажуваннях.

III. Позитивне ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації у процесі навчальної і подальшої професійної діяльності

- 1. Я вважаю вивчення іноземної мови цінною складовою професійної підготовки дизайнера середовища.
- 2. Мені подобається спілкуватися іноземною мовою в навчальних або професійних ситуаціях.
- 3. Я позитивно ставлюся до використання іноземної мови під час виконання навчальних і творчих завдань.
- 4. Іншомовна комунікація викликає у мене інтерес і бажання вдосконалювати мовні навички.

IV. Зацікавленість у практичному використанні іноземної мови в освітніх і професійних цілях

1. Я намагаюся використовувати іноземну мову під час навчання (читання джерел, перегляд професійних матеріалів).
2. Мені цікаво застосовувати іноземну мову для презентації власних дизайнерських ідей або проєктів.
3. Я зацікавлений(а) у використанні іноземної мови для професійного спілкування з іноземними колегами або замовниками.
4. Я готовий(а) удосконалювати знання іноземної мови для практичного використання в майбутній професійній діяльності.

(Опційно) Відкрите запитання

1. У яких професійних ситуаціях, на Вашу думку, знання іноземної мови є найбільш необхідним для дизайнера середовища?
(Відповідь у довільній формі)

Творчий рівень – переважання відповідей 4–5, наявність усвідомленої професійної мотивації та ціннісного ставлення.

Продуктивний рівень – поєднання відповідей 3–4, ситуативна мотивація.

Алгоритмічний рівень – переважання відповідей 1–2, відсутність чіткої професійної значущості іноземної мови.

DIAGNOSTIC TEST

UNITS 1-12: ENGLISH FOR DESIGNERS

Level: B1+ / B2- Total: 50 questions

SECTION A. VOCABULARY & COLLOCATIONS

Choose the correct answer (A, B, C, or D).

1. English proficiency _____ smoother collaboration in international teams.
A) pioneers C) neglects
B) fosters D) intimidates
2. The Smiths decided to _____ the mansion back to its former glory.
A) demolish C) destroy
B) bring D) neglect
3. Which phrase is used to ask someone to wait while you transfer a call?
A) I'm calling on behalf of...
B) Could you repeat that, please?
C) Hold the line, please.
D) I think you have dialled the wrong number.
4. Which design approach incorporates natural elements like plants and greenery into office spaces to reduce stress?
A) minimalist design C) biophilic design
B) industrial design D) traditional design
5. The term "patina" refers to _____.
A) a type of wall paint
B) the natural ageing or wear on a surface that creates an appealing look
C) a flooring material
D) a manufacturing defect

6. *A design brief is a document that _____.*
 A) lists only material costs
 B) replaces the contract
 C) outlines project goals, requirements, and constraints
 D) describes only colour schemes
7. *Adding black to a colour creates a _____.*
 A) tint
 B) saturation
 C) shade
 D) complementary colour
8. *"To indemnify" in a contract means _____.*
 A) to terminate
 B) to compensate for loss
 C) to ignore
 D) to negotiate
9. *Designers need to _____ their ideas clearly to clients during presentations.*
 A) confuse
 B) hide
 C) articulate
 D) avoid
10. *"Distressed finishes" in furniture refer to _____.*
 A) intentionally aged or weathered appearance that adds character
 B) damaged furniture that needs repair
 C) furniture covered in fabric
 D) polished, shiny surfaces

SECTION B. DESIGN TOPICS & FACTS

Choose the correct answer (A, B, C, or D).

11. *Terrazzo flooring, made from chips of marble, granite, or glass set in concrete, is valued for its _____.*
 A) low cost and easy installation
 B) durability, unique patterns, and sustainability
 C) soft texture and sound absorption
 D) flexibility and lightweight properties
12. *Which approach returns a building to its as-built state using period materials and techniques?*
 A) preservation
 B) renovation
 C) adaptive reuse
 D) restoration
13. *The study of how humans use and perceive space around them, including social distances, is called _____.*
 A) biomimicry
 B) ergonomics
 C) proxemics
 D) anthropometry
14. *Buildings that are less than three stories tall are classified as _____.*
 A) low-rise buildings
 B) mid-rise buildings
 C) high-rise buildings
 D) mixed-use buildings
15. *The 60-30-10 rule in interior design means _____.*
 A) 60% accent, 30% secondary, 10% dominant colour
 B) 60% dominant colour, 30% secondary colour, 10% accent colour
 C) lighting should be 60% natural, 30% artificial, 10% accent
 D) rooms should have 60% furniture, 30% empty space, 10% decorations
16. *CAD (Computer-Aided Design) allows designers to _____.*
 A) create technical drawings, adhere to building codes, and minimise errors
 B) only create artistic illustrations
 C) replace all manual sketching
 D) work only with 2D images
17. *The philosophy behind Minimalist design is _____.*
 A) more is more
 C) less is more

- B) bigger is better
D) decoration is essential
18. *Industrial interior design was inspired by _____.*
A) old factories and industrial buildings
B) royal palaces
C) beach houses
D) Japanese temples
19. *Japandi interior design combines _____ styles.*
A) French and Italian
B) Japanese and Scandinavian minimalist
C) American and British
D) Mediterranean and Coastal
20. *The colour palette in Mediterranean design reflects _____.*
A) industrial greys and blacks
B) the sea and sky with blues, greens, terracotta, and warm earthy tones
C) neon and fluorescent colours
D) only white and cream

SECTION C. TRUE/FALSE

Decide if the statements are TRUE (T) or FALSE (F).

21. *The design principle "Form follows function" was stated by Frank Lloyd Wright.*
A) TRUE
B) FALSE
22. *Light colours and smooth textures expand space visually.*
A) TRUE
B) FALSE
23. *Frame or column-and-slab systems allow greater freedom for interior layout than load-bearing walls.*
A) TRUE
B) FALSE
24. *Surface coatings are fragile and susceptible to wear and tear, especially at edges and corners.*
A) TRUE
B) FALSE
25. *Non-slip surfaces have a low coefficient of friction, which makes them safe for wet areas.*
A) TRUE
B) FALSE
26. *Sketching has lost its appeal because of digital technology.*
A) TRUE
B) FALSE
27. *Modern and Contemporary are interchangeable terms in interior design.*
A) TRUE
B) FALSE
28. *Elsie de Wolfe is considered the mother of interior design as a career.*
A) TRUE
B) FALSE

SECTION D. TRANSLATION

Choose whether the translation of the term is CORRECT or INCORRECT.

29. *to foster collaboration – сприяти співпраці*
A) CORRECT
B) INCORRECT
30. *to demolish – зберігати*
A) CORRECT
B) INCORRECT
31. *load-bearing walls – несучі стіни*
A) CORRECT
B) INCORRECT
32. *malleable – жорсткий, твердий*
A) CORRECT
B) INCORRECT
33. *breach of contract – порушення договору*
A) CORRECT
B) INCORRECT

34. *user-centric design* – дизайн, орієнтований на виробника
 A) CORRECT B) INCORRECT
35. *distressed furniture* – пошкоджені меблі для ремонту
 A) CORRECT B) INCORRECT

SECTION E. GRAMMAR

Choose the correct verb form or grammatical structure.

36. *Bohemian interiors are characterised by _____ eclectic accessories from around the world.*
 A) little C) much
 B) many D) a little
37. *The team _____ an old shed into a functional living space a few months ago.*
 A) repurposed C) is repurposing
 B) repurposes D) repurpose
38. *The proposal needs _____.*
 A) to approve C) approving
 B) to be approved D) approved
39. *The designer is interested in _____ the room's natural light.*
 A) improve C) to improve
 B) improving D) improved
40. *The architect _____ the concept for the residential complex when the phone rang.*
 A) sketched C) sketches
 B) was sketching D) has sketched
41. *Our firm _____ in eco-friendly architecture since it was set up.*
 A) has specialised C) specialises
 B) specialised D) is specialising
42. *If they _____ a lighting expert earlier, the room wouldn't have felt so dim.*
 A) consult C) will consult
 B) had consulted D) consulted
43. *The interior decorator _____ the significance of complementary colours until she _____ the advanced design workshop.*
 A) didn't understand; attended
 B) hadn't understood; attended
 C) doesn't understand; attends
 D) hasn't understood; attended
44. *By the end of the month, the design team _____ all conceptual renderings.*
 A) will complete C) completes
 B) will have completed D) completed
45. *Virtual walkthroughs provide _____ experience we have ever offered to clients.*
 A) more immersive C) immersive
 B) the most immersive D) most immersive

SECTION F. DESIGN SCENARIOS

Choose the best design solution for each professional situation.

46. *A basement apartment has no windows and 2.4m ceiling height. The client wants the space to feel larger and brighter. Budget is limited, so structural changes are not possible. Which combination of techniques would most effectively create the illusion of more space?*
 A) Dark wall colours and heavy furniture
 B) Light colour palette, mirrors strategically placed, vertical lines, appropriate artificial lighting mimicking natural light and minimal furniture with exposed legs
 C) Patterned wallpaper on all surfaces
 D) Low furniture only

47. A restaurant owner wants easy-to-clean countertops that resist stains and heat for heavy kitchen use. Which natural material is suitable?

A) limestone

C) granite

B) sandstone

D) marble

48. A client loves vintage things, travel souvenirs and wants to display items collected from different cultures. They prefer a relaxed, eclectic atmosphere. The recommended style is _____.

A) Minimalist

C) Industrial

B) Bohemian

D) Scandinavian

49. A family wants their coastal vacation home to reflect the sea and sky with terracotta tiles, arched doorways and wrought iron fixtures. The appropriate style is _____.

A) Industrial

C) Minimalist

B) Mediterranean

D) Hollywood Glam

50. A cosmetics company needs unique ergonomic bottle shapes for their new skincare line and attractive packaging labels. The project requires understanding both physical product form and visual branding. Which design specialists should collaborate on this project?

A) Two interior designers

B) Industrial designer (bottle shapes) and graphic designer (labels)

C) Fashion designer only

D) Landscape designer

Scoring:

- 45-50 correct: Excellent (Creative level)
- 38-44 correct: Good (Productive level)
- 25-37 correct: Satisfactory (Algorithmic level)
- Below 25: Needs improvement

Бали	Рівень	Характеристика
45-50	ТВОРЧИЙ	Студент готовий до професійної діяльності англійською
38-44	ПРОДУКТИВНИЙ	Студент може працювати з підтримкою
25-37	АЛГОРИТМІЧНИЙ	Потребує додаткового розвитку
<25	Недостатній	Потребує значного покращення

ANSWERS

SECTION A: 1-B, 2-B, 3-C, 4-C, 5-B, 6-C, 7-C, 8-B, 9-C, 10-A

SECTION B: 11-B, 12-D, 13-C, 14-A, 15-B, 16-A, 17-C, 18-A, 19-B, 20-B

SECTION C: 21-F, 22-T, 23-T, 24-T, 25-F, 26-F, 27-F, 28-T

SECTION D: 29-A, 30-B, 31-A, 32-B, 33-A, 34-B, 35-B

SECTION E: 36-B, 37-A, 38-B, 39-B, 40-B, 41-A, 42-B, 43-B, 44-B, 45-B

SECTION F: 46-B, 47-C, 48-B, 49-B, 50-B

Опитувальник 3

для діагностики рівня сформованості особистісного компонента іншомовної компетентності майбутніх дизайнерів середовища

Мета опитувальника: визначення рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів, що охоплює рефлексивні, емоційно-регулятивні та самоорганізаційні вміння у процесі іншомовної професійної комунікації.

Інструкція для респондентів

Просимо уважно прочитати кожне твердження та оцінити ступінь Вашої згоди з ним за 7-бальною шкалою Likert:

- 1 – абсолютно не згоден(на)
- 2 – переважно не згоден(на)
- 3 – радше не згоден(на)
- 4 – важко сказати / частково згоден(на)
- 5 – радше згоден(на)
- 6 – переважно згоден(на)
- 7 – повністю згоден(на)

Блок А. Рефлексія іншомовної професійної компетентності

- 1. Я усвідомлюю власні сильні та слабкі сторони в іншомовному професійному спілкуванні.
- 2. Я аналізую власну іншомовну комунікативну поведінку після професійних контактів.
- 3. Я оцінюю результати та наслідки власних іншомовних висловлювань у професійному середовищі.

Блок В. Емоційна чутливість та емпатія

- 4. Я здатний(на) розпізнавати емоційні стани співрозмовників під час іншомовного професійного спілкування.
- 5. Я коригую власну мовленнєву поведінку з урахуванням емоційної реакції співрозмовника.
- 6. Я враховую соціокультурні особливості емоційного реагування в іншомовній професійній комунікації.

Блок С. Психоемоційна саморегуляція

- 7. Я зберігаю емоційну рівноваженість під час іншомовних професійних виступів і презентацій.
- 8. Я володію прийомами зниження тривожності в ситуаціях іншомовного професійного спілкування.
- 9. Я здатний(на) контролювати власні емоційні реакції у складних або конфліктних комунікативних ситуаціях.

Блок Д. Самоорганізація та саморозвиток

- 10. Я самостійно планую діяльність, спрямовану на вдосконалення іншомовної професійної компетентності.
- 11. Я систематично використовую іноземну мову як інструмент професійного саморозвитку.
- 12. Я регулярно здійснюю самооцінювання власного рівня іншомовної професійної підготовки.

Обробка результатів

Кожне твердження оцінюється від 1 до 7 балів.

Загальна кількість балів – від 12 до 84.

Інтерпретація результатів

Рівень сформованості Діапазон середнього балу

Творчий	6,0 – 7,0
Продуктивний	3,5 – 5,9
Алгоритмічний	1,0 – 3,4

Тестові завдання (ситуаційно-рефлексивний тест 4)

Завдання 1. Рефлексія

Після презентації дизайн-проєкту англійською мовою ви помітили, що замовник виглядав розгубленим. Яка Ваша перша дія?

Оберіть один варіант:

- а) Завершу презентацію, не змінюючи стратегії
- б) Поясню терміни простішою мовою та перевірю розуміння
- в) Припиню виступ
- г) Проігнорую реакцію співрозмовника

Завдання 2. Емоційна чутливість

Під час онлайн-обговорення іноземний партнер говорить короткими фразами й уникає зорового контакту.

Що це може означати?

- а) Високу зацікавленість
- б) Емоційне напруження або нерозуміння
- в) Байдужість
- г) Формальність спілкування

Завдання 3. Саморегуляція

Під час іншомовної комунікації Ви відчуваєте хвилювання. Яка стратегія є найбільш ефективною?

- а) Уникнути подальшого спілкування
- б) Прискорити мовлення
- в) Застосувати техніки дихання та самоконтролю
- г) Перекласти відповідальність на колегу

Завдання 4. Самоорганізація

Яка дія найбільше сприяє професійному іншомовному розвитку дизайнера?

- а) Вивчення загальної граматики без контексту
- б) Перегляд розважального контенту
- в) Регулярний аналіз власних іншомовних професійних комунікацій
- г) Вивчення мови лише перед іспитом

3. Інтерпретація результатів (коротко)

Опитувальник: підраховується середній бал за блоками та загальний середній бал.

Тест: 1 бал за кожною правильною відповідь (макс. – 4 бали).

Творчий рівень – усвідомлена рефлексія, емоційна чутливість, саморегуляція, здатність до саморозвитку

Продуктивний – загалом сформовані навички з окремими труднощами, фрагментарна рефлексія, нестійка саморегуляція

Алгоритмічний – відсутність рефлексивної позиції та самоорганізації.

Додаток підготовлений авторкою

Додаток Л
Додаток Л-1

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І
НАУКИ УКРАЇНИ

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ЧЕРНІГІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

вул. Шевченка, 95, Чернігів, 14030,
Україна



MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE

**CHERNIHIV POLYTECHNIC
NATIONAL UNIVERSITY**

95, Shevchenko str., Chernihiv, 14030,
Ukraine

тел. +38(0462) 665-103;
факс +38(0462) 665-105
E-mail: estu@stu.cn.ua
www.stu.cn.ua
Код ЄДРПОУ 05460798

26.12.2015 № 202/08-3120/80

На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни на
тему «Теоретичні і методичні засади формування
іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища»
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Основні положення та матеріали дисертаційної роботи Шайнер Ганни Ігорівни пройшли апробацію та впроваджені у роботу кафедри іноземної філології Національного університету «Чернігівська політехніка» упродовж 2023-2025 рр.

В освітньому процесі використано теоретичні засади (філософські, лінгвістичні, психологічні педагогічні концепції і теорії) та методологічні підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, міждисциплінарний, технологічний), обґрунтовані у дисертаційній роботі. Апробовано авторську систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що передбачала використання навчального посібника “Endlish for designers”, Електронного навчально-методичного комплексу «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1 та 2», цифрових дидактичних інструментів (відеофрагменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, головоломки, кросворди), а також відповідного комплексу методів навчання (стимулювання і мотивування, частково-пошуковий, дослідницький, контролю і самоконтролю, інтегровані, інтерактивні (творчі, проєктні, проблемні, командні, інтерактивні (імітації, симуляції, ділові ігри), ситуативні (аналітичні, продуктивні, рольові) завдання).

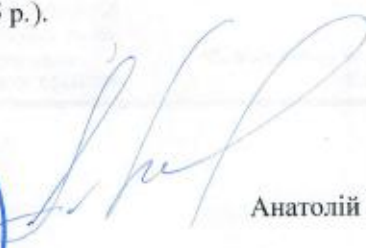
Про актуальність та доцільність використання авторської системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища свідчать результати навчання студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, зокрема сформованість мотиваційного, гносеологічного, діяльнісного та особистісного компонентів їхньої іншомовної професійної компетентності.

Результати впровадження та апробації матеріалів дисертації, науково-методичних розробок Г. І. Шайнер засвідчують високий науковий рівень дисертаційного дослідження, теоретичну та практичну значущість авторського доробку для розвитку педагогічної науки, що уможливило формування висновку про доцільність їх подальшого використання у початковій професійній підготовці майбутніх дизайнерів середовища.

Довідку про впровадження результатів дослідження Шайнер Г. І. на тему «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри іноземної філології Національного університету «Чернігівська політехніка» (протокол № 13 від 23 грудня 2025 р.).

Проректор з наукової роботи,
кандидат технічних наук, доцент
НУ «Чернігівська політехніка»




Анатолій ПРИСТУПА

Додаток Л-2



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВЕТЕРИНАРНОЇ
МЕДИЦИНИ ТА БІОТЕХНОЛОГІЙ імені С.З. ГЖИЦЬКОГО
(ЛНУВМБ імені С.З. ГЖИЦЬКОГО)**

вул. Пекарська 50, м. Львів-10, 79010, тел. 260-28-89; факс: 275-67-95
E-mail: admin@lvvet.edu.ua, www.lvvet.edu.ua Код ЄДРПОУ 00492990

29.12.2025 № 51.92-23.06 На № _____ від _____

Погоджено
Проректор з науково-педагогічної роботи
та якості освіти  О. Я. Микула

Затверджено
Проректор з наукової роботи
 О. М. Федоренко



**Акт
про впровадження/використання результатів
дисертації у навчальний процес**

Даним актом затверджується впровадження результатів дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни на тему «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти).

Матеріали та основні положення дисертації Шайнер Ганни Ігорівни апробовано у роботі кафедри іноземних мов Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій С. З. Гжицького упродовж 2023-2025 рр. Викладачі англійської мови використовували авторську систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти.

Освітній процес побудовано на основі використання обґрунтованих авторкою методологічних підходів (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, міждисциплінарний, технологічний), а також комплексу сучасних методів навчання (стимулювання і мотивування, частково-пошуковий, дослідницький, контролю і самоконтролю, інтегровані, інтерактивні (творчі, проєктні, проблемні, командні, інтерактивні (імітації, симуляції, ділові ігри), ситуативні (аналітичні, продуктивні, рольові) завдання).

У роботі використано навчальний посібник "English for designers", змістове наповнення якого характеризується предметно-мовним інтегрованим характером (сутність професії дизайнера, різновиди й принципи дизайну, типологія будівель та функціональні особливості видів, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стильових рішень, культурно історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо, що передбачає застосування мовних засобів його вираження, характерних для англомовного професійного дизайн-дискурсу (лексико-термінологічні одиниці, мовленнєві шаблони, граматичні структури) тощо.

Зміст навчання доповнено використанням цифрових дидактичних інструментів, відеофрагментів, зображень, таблиць, асоціативних схем, ментальних карт, загадок, головоломок, кросвордів, що дозволило реалізувати інтеракцію в іншомовному професійно-спрямованому навчальному середовищі.

Результати апробації та впровадження матеріалів дисертації, авторської системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, запропонованої Шайнер Г. І., свідчать про теоретичну та практичну значущість, а також можливість рекомендувати їх до подальшого використання у практиці закладів вищої освіти.

Завідувач кафедри іноземних мов _____

Наталія ГОРОДЕЦЬКА

Додаток Л-3



0003943

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-21-11, факс: (380-32) 258-26-80
 ел. пошта: office@lpnu.ua, інтернет: www.lpnu.ua

30.12.2025 № 67-01-1974

на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни на тему «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти).

Матеріали та основні положення, викладені у дисертації Шайнер Ганни Ігорівни, апробовано та впроваджено у роботу кафедри іноземних мов технічного спрямування Національного університету «Львівська політехніка» упродовж 2023-2025 рр. У межах апробації організовано освітній процес на основі використання авторської системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Апробовано навчальний посібник English for designers, що охоплює дванадцять розділів із предметно-мовним інтегрованим наповненням. У ньому висвітлюються ключові теми: сутність професії дизайнера, основні принципи та різновиди дизайну, класифікація будівель і їх функціональні характеристики, сучасні інструменти дизайн-проектування, художньо-композиційні засади створення інтер'єру, оздоблювальні матеріали та системи освітлення, стильове розмаїття, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів, а також внесок провідних дизайнерів у становлення галузі. Матеріал подається з використанням мовних засобів англomовного професійного дискурсу (термінологічна лексика, мовленнєві моделі, граматичні конструкції), що забезпечує адекватне сприйняття та виконання комунікативних завдань англійською мовою. Практичну значущість мають передтекстові завдання, професійно орієнтовані тексти, вправи для засвоєння спеціалізованої лексики, завдання з письма, граматики й усного мовлення, тести для самоперевірки, вправи на переклад та активний словник, що сприяє закріпленню матеріалу. Така структура дозволяє поступово опановувати нові знання, систематизувати їх та зміцнювати через практичні заняття й самостійну роботу, використовуючи різні методи: мотиваційні, частково-пошукові, дослідницькі, контрольні та інтерактивні (творчі, проектні, проблемні, командні, симуляційні, рольові й ділові ігри).

Додатково систему формування іншомовної професійної компетентності підтримують електронні навчально-методичні комплекси «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19534>) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19535>). Вони пропонують цифрові дидактичні ресурси: відеофрагменти, ілюстрації, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, а також інтерактивні завдання (загадки, головоломки, кросворди), що забезпечують ефективну взаємодію студентів у професійно-орієнтованому іншомовному середовищі.

Результати апробації навчально-методичних розробок та матеріалів дисертації Шайнер Г. І. свідчать про високий науковий рівень виконання дослідження, теоретичне та практичне значення його результатів, що дає підставу для подальшого використання у роботі кафедри іноземних мов, що забезпечують іншомовну професійну підготовку майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти.

Проректор



підпис

Володимир ЖЕЖУХА

Виконавць: Марія Волошин
 тел. (032) 258 21 37

Видавництво Львівської політехніки. Наклад 5000. Зам. 2231336. 2023.

Додаток Л-4



МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА СТРАТЕГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКА НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ МИСТЕЦТВ

вул. Кубійовича, 38, м. Львів, 79011, тел./факс: (032) 276 14 82
 e-mail: office@lnam.edu.ua web: www.lnam.edu.ua код ЄДРПОУ 02071027

30.12.2025 № 315

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни на
 тему «Теоретичні і методичні засади формування
 іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища»
 (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Упродовж 2024-2025 років матеріали та ключові положення дисертаційного дослідження Ганни Ігорівни Шайнер були апробовані й інтегровані у діяльність кафедри соціально-гуманітарних наук Львівської національної академії мистецтв. В освітній процес запроваджено авторську систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що охоплює цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний та діагностично-результативний блоки.

У межах реалізації цієї системи використано матеріали до посібника «English for designers», який складається з дванадцяти розділів і відображає інтегрований предметно-мовний підхід до навчання. У ньому висвітлюються основні напрями професійної діяльності дизайнера: різновиди та принципи дизайну, типологія будівель і їх функціональні характеристики, сучасні інструменти дизайн-проектування, художньо-композиційні засади інтер'єру, оздоблювальні матеріали та системи освітлення, стильове розмаїття, культурно-історичні чинники розвитку інтер'єрів у світовому контексті, а також внесок провідних дизайнерів у розвиток галузі.

Важливу роль у процесі формування іншомовної професійної компетентності відіграли передтекстові дискусії, професійно орієнтовані тексти, вправи для засвоєння спеціалізованої термінології, завдання з письма, граматики та усного мовлення, тести для самоперевірки, вправи на переклад й активний словник, що забезпечували закріплення матеріалу. Така структура дала змогу поступово опановувати нові знання, систематизувати їх і зміцнювати через практичні заняття та самостійну роботу, застосовуючи різні методи: мотиваційні, пошукові, дослідницькі, контрольні та інтерактивні (творчі, проєктні, проблемні, командні, симуляційні, рольові й ділові ігри).

Додатковим інструментом у формуванні іншомовної професійної компетентності стали електронні навчально-методичні комплекси «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2», які містять цифрові дидактичні ресурси: відеофрагменти, ілюстрації, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, а також інтерактивні завдання (загадки, головоломки, кросворди), що сприяють ефективній взаємодії студентів у професійно-орієнтованому іншомовному середовищі.

Наведені результати підтверджують практичну значущість дисертаційного дослідження Ганни Ігорівни Шайнер для галузі 01 Освіта/Педагогіка загалом та для процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища зокрема.

Довідку про впровадження результатів дослідження Шайнер Г.І. на тему «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри соціально-гуманітарних наук Львівської національної академії мистецтв (протокол № 8 від 29 грудня 2025 р.).

Ректор



Василь КОСІВ

Погоджено:

Завідувач

кафедри соціально-гуманітарних наук

Віра КИЯНКА

Додаток Л-5

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)**

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNPU)**

2 M.Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua



Від « 02 » 01 2026 р. № 26/23.01-33 На № _____ від « ____ » _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни
на тему «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності
майбутніх дизайнерів середовища» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Основні положення та матеріали дисертаційної роботи Шайнер Ганни Ігорівни пройшли апробацію та впровадження у роботі кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2023-2025 рр.

Під час дисертаційного дослідження глибоко та доказово висвітлено проблему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідницької проблем, аргументовано зміст і структуру, критерії, показники і рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Спроектовано концепцію дослідження та змодельовано систему формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. Визначено, схарактеризовано та впроваджено педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти. В практику іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища розроблено та впроваджено навчально-методичне забезпечення з метою формування їхньої іншомовної професійної компетентності. Експериментально перевірено ефективність системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища у закладах вищої освіти.

Під час апробації використано авторський навчальний посібник «English for designers», що слугував опорою для реалізації міждисциплінарної інтеграції, застосування професійно-орієнтованих ситуацій на основі інтеракції, що в сукупності мало позитивний вплив на результативність навчальної діяльності здобувачів освіти.

На особливу увагу заслуговують розроблені авторкою методичні матеріали, що збагачують іншомовну професійну підготовку майбутніх дизайнерів середовища (цифрові дидактичні інструменти, відеофрагменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, головоломки, кросворди для організації інтеракції здобувачів освіти в іншомовному професійно-спрямованому навчальному середовищі).

Результати дисертаційного дослідження Г. Шайнер «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища» обговорені й затверджені на засіданні кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 22 грудня 2025 року).

Проректор з наукової роботи та
міжнародного співробітництва



Завідувач кафедри іноземних мов

Ірина ЗАДОРЖНА

Мар'яна СОКОЛ

Додаток Л-6



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від В.С. Гетьманця № 01/10-20

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни
на тему «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної
компетентності
майбутніх дизайнерів середовища»
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Впродовж 2023-2025 рр. кафедра теорії і практики англійської мови та зарубіжної літератури імені професора Михайла Гетманця Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди апробувала матеріали дисертаційної роботи Шайнер Ганни Ігорівни.

У дисертаційній роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади та методологічні підходи до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища, що сформували підґрунтя для удосконалення освітнього процесу. У ході педагогічного експерименту доведено дієвість аргументованих авторкою педагогічних умов (актуалізація і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі принципу міждисциплінарної інтеграції; моделювання професійно-орієнтованих ситуацій на основі інтеракції; створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища).

В освітньому процесі використано авторський навчальний посібник «English for designers», Електронний навчально-методичний комплекс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у двох частинах, навчально-методичні матеріали на допомогу викладачу та студенту. Посібник складається з дванадцяти розділів та включає передтекстове обговорення, читання текстів професійного спрямування, роботу з активним словником, письмо, граматику та усне мовлення, тести для самоконтролю для закріплення вивченого матеріалу в кінці кожного розділу. Відповідно до поставленої мети вправи побудовані так, щоб навчити студентів самостійно працювати з іншомовним текстом, забезпечити виокремлення основної інформації, її уточнення і деталізацію.

Тексти охоплюють стислий виклад теоретичних основ дизайну, основних напрямів інтер'єрної дизайнерської діяльності, вимог щодо розроблення дизайн-

проекту, художньо-композиційної побудови інтер'єру, типології громадських та житлових споруд, приділено увагу питанням вибору колірних рішень, обробних матеріалів, схем освітлення при проектуванні інтер'єру, опанування існуючих стилів та сучасних стилізацій інтер'єрів тощо. Текстовий матеріал доповнений ілюстраціями, схемами, таблицями й тематичним словником основних термінів для полегшення сприйняття та засвоєння матеріалу. Післятекстові завдання орієнтовані на контроль розуміння прочитаного і сприяють розвитку навичок усного мовлення. Додаткові тексти та дискусійні питання для розвитку комунікативних навичок допомогли інтенсифікувати освітній процес. Запропоновані вправи дали змогу студентам поглибити словниковий запас до кожної теми, читати практично неадаптовані тексти і підготували студентів до самостійного опрацювання фахової літератури в майбутньому.

Результати апробації довели важливе теоретичне та практичне значення авторського доробку для підготовки студентів до участі в міжкультурному спілкуванні у письмовій та усній формі, формування у майбутніх дизайнерів середовища потреби у практичному використанні іноземної мови у професійній діяльності, а також вдосконалення мовленнєвої компетентності, що є вагомим для опанування мовного арсеналу та його використання.

Обговорено на засіданні кафедри теорії і практики англійської мови та зарубіжної літератури імені професора Михайла Гетманця (протокол № 6 від 23.12.2025 року).

Проректор
з навчально-наукової роботи



Володимир БОРИСОВ

Додаток Л-7



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ**

вул. Мала Шияновська, 2, м. Київ, 01011, тел./факс: 280-05-12, тел. 256-84-23
E-mail: knutd@knutd.edu.ua Web: <http://www.knutd.edu.ua> Код ЄДРПОУ 02070890

12.01.2026 № 05-05/26

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни
на тему «Теоретичні і методичні засади формування іншомовної професійної
компетентності майбутніх дизайнерів середовища»
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Упродовж 2023-2025 рр. основні положення та матеріали дисертації Шайнер Ганни Ігорівни пройшли апробацію та впроваджені в освітній процес кафедрою філології та перекладу Київського національного університету технологій та дизайну, зокрема через актуалізацію і стимулювання майбутніх дизайнерів середовища до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища на основі принципу міждисциплінарної інтеграції, моделювання професійно-орієнтованих ситуацій на основі інтеракції, створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища, що є складовими авторської системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища.

Апробовано розроблений авторкою навчальний посібник «English for designers», що складається з дванадцяти розділів, які презентують предметно-мовний інтегрований зміст навчання (сутність професії дизайнера, різновиди й принципи дизайну, типологія будівель та функціональні особливості видів, новітні засоби дизайн-проектування, художньо-композиційні основи побудови інтер'єру, види оздоблювальних матеріалів і схеми освітлення, розмаїття стилевих рішень, культурно історичні чинники розвитку інтер'єрів у сучасному світі, внесок відомих дизайнерів у становлення галузі тощо, що передбачає застосування мовних засобів його вираження, характерних для англомовного професійного дизайн-дискурсу (лексико-термінологічні одиниці, мовленнєві шаблони, граматичні структури) для коректного сприймання, розуміння, реалізації професійно-комунікативних завдань англійською мовою).

В освітньому процесі використано Електронний навчально-методичний комплекс «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 1» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19534>) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Частина 2» (<https://vns.lpnu.ua/course/view.php?id=19535>), що презентує цифрові дидактичні інструменти, відеофрагменти, зображення, таблиці, асоціативні схеми, ментальні карти, загадки, головоломки, кросворди для організації інтеракції здобувачів освіти в іншомовному професійно-спрямованому навчальному середовищі.

Авторські розробки довели свою значущість, що підтверджено результативністю освоєння іноземної мови майбутніми дизайнерами середовища.

Все це дає підстави для позитивної оцінки дисертаційного дослідження Шайнер Ганни Ігорівни, що має важливе значення для розвитку педагогічної науки загалом та вдосконалення початкової професійної підготовки майбутніх дизайнерів середовища зокрема.

Проректор з наукової та
міжнародної діяльності
д.е.н., проф.



Людмила ГАНУЩАК-ЄФІМЕНКО

Додаток М
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА
Публікації, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації
Навчальний посібник

1. Шайнер, Г. (2025с). *Англійська мова для дизайнерів: навчальний посібник*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.

Статті в наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України

2. Вознюк, О. М., Поцелуйко, А. Б., & Шайнер, Г. І. (2017). Роль соціо-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців у технічних ВНЗ. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 32, 481-486.
3. Шайнер, Г. І. (2017а). Іншомовна підготовка студентів вищих технічних навчальних закладів у контексті вимог Болонського процесу. *Молодь і ринок*, 4(147), 68-71.
4. Шайнер, Г. І. (2018а). Соціо-гуманітарний аспект іншомовної підготовки у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки*, 81(2), 203-206.
5. Шайнер, Г. І., & Балацька, Л. П. (2018). Лінгвістична пропедевтична складова частина в системі виховання майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 61(1), 134-137.
6. Шайнер, Г. І., & Гавран, М. І. (2019). Інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах України. *Інноваційна педагогіка*, 10(3), 128-133.
7. Вільховченко, Н. П., & Шайнер, Г. І. (2019). Особливості дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у контексті медіаосвіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 62(2), 31-34.
8. Shayner, H., & Havran, M. (2020a). Role of students' individual work in acquisition of a foreign language. *Інноваційна педагогіка*, 24(2), 74-77.
9. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2021). Гуманітарний розвиток студентів як складова системи вищої освіти. *Молодь і ринок*, 10(196), 58-62.
10. Ісаєва, О. С., Шайнер, Г. І., & Розман, І. В. (2021). Кейс-технологія як інноваційний підхід викладання дисциплін у кризових умовах. *Молодь і ринок*, 11-12(197-198), 39-43.
11. Шайнер, Г. І., Ваколя, З. М., & Кушнірчук, О. О. (2021). Традиційні та інноваційні методики викладання іноземної мови у процесі формування лексичної англomовної компетентності. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»)*, 5(5), 666-677.
12. Шайнер, Г., & Кушка, Б. (2021). Сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 40(3), 270-277.
13. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2022а). Імплементация технології STEM-освіти у технічних вишах. *Молодь і ринок*, 6(204), 45-49.
14. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2022b). Лінгвістична підготовка майбутнього фахівця технічного профілю. *Інноваційна педагогіка*, 51(1), 188-191.
15. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2022с). Формування професіоналізму фахівця технічного ВНЗ. *Інноваційна педагогіка*, 49(1), 124-127.
16. Havran, M., & Shayner, H. (2023). International academic mobility of students in a globalized society: challenges and perspectives. *Вісник науки та освіти*, 11(17), 447-458.
17. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2023а). Методологічні підходи до формування особистості майбутніх фахівців у технічних ЗВО. *Молодь і ринок*, 8(216), 7-10.
18. Ісаєва, О. С., & Шайнер, Г. І. (2023b). Цінності як джерело професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. *Молодь і ринок*, 9(217), 38-41.
19. Shayner, H. (2024a). Foreign language professional competence of environment designers as a subject of scientific discussions. *Педагогіка формування творчої особистості*, 94, 118-122.

20. Shayner, H. (2024b). Professional competence of environment designers: definition of the concept. *Педагогіка формування творчої особистості*, 96, 90-95.
21. Shayner, H. I., & Mukan, N. V. (2025). Updating the content of foreign language professional training for future environmental designers based on the principle of interdisciplinary integration. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 14, 161-167.
22. Shayner, H. I. (2025a). The modelling of professionally oriented situated learning as a pedagogical condition for forming foreign language professional competence of future environmental designers. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 16, 165-170.
23. Shayner, H. (2025b). The formation of foreign language professional competence of future environmental designers: the conceptual framework. *Академічні візії*, 43. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2263>
24. Шайнер, Г. (2025a). Моделювання системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища. *Академічні візії*, 45. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2264>
25. Шайнер, Г. (2025b). Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: методологічні підходи. *Академічні візії*, 47. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2265>
26. Шайнер, Г., & Мукан, Н. (2025). Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: філософський вимір. *Академічні візії*, 41. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2262>

Статті в періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та Scopus

27. Shvay, R., Rarot, H., & Shayner, H. (2020). Learning model for improving the effectiveness of students' learning performance in lessons. *Journal of Education Culture and Society*, 11(1), 225-238.
28. Shayner, H., Titarenko, S., Mamchych, O., Pylypchuk, V., & Nefodov, D. (2024). Socialization of personality in the conditions of informatization of the educational space. *Amazonia Investiga*, 13(80), 215-232.
29. Krokhmal, A., Tymchenko, A., Shayner, H., Lytvynov, A., & Drobin, A. (2024). Use of interactive electronic educational video resources for professional training of specialists. *Revista Eduweb*, 18(3), 223-238.
30. Dushechkina, N., Yatsyna, S., Malyk, Y., Shayner, H., Tyshkovets, M., & Nykytenko, O. (2024). Interpersonal interaction strategies for the development of communication skills in university education. *Revista Eduweb*, 18(4), 68-88. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.5>
31. Babiak, Z., Plavutska, I., Bodnar, O., Dzhydzhora, L., Dudar, O., Shayner, H., & Denysiuk, N. (2025). Enhancing Language Proficiency and Intercultural Leadership in Teachers and Students Through Innovative Academic Mobility. *International Journal of Organizational Leadership*, 14 (First Special Issue 2025), 453-462.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Шайнер, Г. І., Вознюк, О. М., & Поцелуйко, А. Б. (2016). Роль соціо-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців у технічних ВНЗ. *Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи: збірник тез науково-практичної конференції* (м. Львів, 3-4 листопада 2016 р.). (с. 16-17). Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
33. Шайнер, Г. І. (2017с). Актуальні аспекти нової концепції вивчення іноземних мов в Україні: загальноєвропейські рекомендації. *Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European Qualifications Framework (experience of Danubius University): the abstracts of scientifically-methodological works by the results of international scientific and pedagogical internship* (Sladkovicovo, 22-24 March, 2017). (pp. 117-120). Sladkovicovo: Danubius University.

34. Шайнер, Г. І., & Вільховченко, Н. П. (2017). Престиж та необхідність вивчення іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах. *Лабіринти реальності: збірник наукових праць (за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Монреаль, 30-31 жовтня 2017 р.)).* (с. 68-71). Монреаль: СРМ «ASF».
35. Шайнер, Г. І. (2018b). Англomовний аспект як складова лідерських якостей майбутніх фахівців. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 27-28 вересня 2018 р.). (с. 63-65). Харків: НТУ «ХПІ».
36. Шайнер, Г. І. (2018c). Ефективність дидактичних методик викладання англійської мови у вищих технічних навчальних закладах. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 2-3 лютого 2018 р.) Ч. 2. (с. 55-57). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
37. Шайнер, Г. І. (2018d). Роль комунікативної компетентності в процесі підготовки здобувачів вищої освіти. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26-27 жовтня 2018 р.). (с. 75-77). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».
38. Шайнер, Г. І. (2019). Культурологічний аспект вивчення англійської мови у вищих технічних навчальних закладах. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 8-9 лютого 2019 р.). (с. 31-34). Запоріжжя: Класичний приватний університет.
39. Shayner, H., & Havran, M. (2020b). Motivation for a foreign language learning in higher educational establishments. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26-27 червня 2020 р.). (с. 126-129). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». (авторський внесок: окреслення сутності мотивації до вивчення іноземної мови).
40. Shayner, H., & Kushka, B. (2020). The necessity of test assessment in higher educational establishments. *Pedagogical and psychological education as a component of the education system in Ukraine and the EU countries: scientific and pedagogic internship.* (Wroclawec, 3 August – 11 September, 2020). (pp. 258-261). Wroclawec: Izdevnieciba “Baltija Publishing”.
41. Shayner, H., & Vilkhovchenko, N. (2020). The need for developing students' emotional intelligence in the context of foreign languages learning. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Т. 8: Діалог у розвитку науки та освіти: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції.* (м. Конін, Ужгород, Київ, Херсон, 2020 р.). (с. 273-274). Херсон: Посвіт.
42. Vilkhovchenko, N., & Shayner, H. (2020). Peculiarities of “English for specific purposes” in technical universities: reading skills. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 6-7 березня 2020 р.). (с. 49-51). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
43. Shayner, H., & Vilkhovchenko, N. (2021). Computer technologies as a means of foreign language acquisition for modern specialists qualitative training. *Тенденції забезпечення якості освіти: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Дніпро, 22 січня 2021 р.). (с. 96-98). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр.
44. Shayner, H. (2024c). Professional competence of environment designer in the context of labour market and creative industry requirements. *Розвиток педагогіки в умовах нової соціокультурної реальності: матеріали II науково-практичної конференції* (м. Ужгород, 13-14 вересня 2024 р.). (с. 21-23). Одеса: Видавництво «Молодий вчений».
45. Шайнер, Г. І. (2024d). The formation of environment designers' foreign language professional competence: strategies and approaches. *Концептуальні шляхи розвитку освіти та*

педагогічної науки: матеріали II науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 22-23 листопада 2024 р.). (с. 48-50). Одеса: Видавництво «Молодий вчений».

46. Shayner, H. (2025b). Formation of foreign language professional competence of future environmental design specialists: technological approach. *Корпус та дискурс: цифрові інновації: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 19 листопада 2025 р.). (с. 153-156). Київ: КПП ім. Ігоря Сікорського.

Публікації, що додатково висвітлюють результати дослідження

47. Leonov, Y., Shpitun, I., Shevchenko, L., Shayner, H., & Dzherelii, V. (2024). Innovative strategies and technologies in educational programs for sports officials: Improving the efficiency of training and competitiveness of the sports industry. *Multidisciplinary Reviews*, 8 (e2024spe051). Retrieved from: <https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/7109/3095>

48. Zahorodnia, L., Tsepeniuk, T., Shayner, H., Kushka, B. (2024). Lexical lacunas and their elimination in the target text. *Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Lingvistică*, 46(1-2), 222-229.

49. Matiushko, L. M., & Shayner, H. I. (2017). Modernization of the European educational area in the context of the Bologna declaration: the prospects for Ukraine. In *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine. Vol. 3: collective monograph*. (pp. 277-296). Lublin: Baltija Publishing.

50. Vilkhovchenko, N., & Shayner, H. I. (2018). "Discipline "Foreign language for specific purposes" in the context of media education". In *Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium. Vol. 2: collective monograph*. (pp. 70-86). Riga: Baltija Publishing, 2018.

51. Voznyuk, O., & Shayner, H. (2019). Continuous education as a means of forming professional culture of future specialists. In *Social and legal aspects of the development of civil society institutions: collective monograph*. P. 1. (pp. 76-89). Warsaw: BMT Erida Sp.z.o.o.

52. Voznyuk, O., & Shayner, H. (2020). Глобальна інформатизація вищої технічної освіти як складова гуманізації професійної культури. In *Contemporary issues of digital economy and society; monograph 36*. (pp. 22-29). Katowice: Publishing House of Katowice School of Technology.

53. Shvay, R., Shayner, H., & Kushka, B. (2021). *The role of pedagogy of creativity in the context of the modern paradigm of teaching Physics*. Modern education, training and upbringing: collective monograph. (pp. 205-213). Boston: Primedia eLaunch.

54. Шайнер, Г. І., Кушка, Б. Г., & Кузан, Г. С. (2023). Можливості цифрового освітнього простору у навчанні іншомовної міжкультурної комунікації. In *Moderní aspekty vědy. – Svazek XXXVI mezinárodní kolektivní monografie: collective monograph*. (с. 98-108). Jesenice: Publishing Group "Vědecká perspektiva".

55. Shayner, H. I., Rak, N. V., & Senkovich, O. R. (2023). The main approaches to socio-political vocabulary study in modern linguistics. In *Moderní aspekty vědy. – Svazek XXXVII mezinárodní kolektivní monografie: collective monograph*. (pp. 256-266). Jesenice: Publishing Group "Vědecká perspektiva".

56. Вільховченко, Н., & Шайнер, Г. (2016). Використання методу «кейс-стаді» у навчальному процесі немовного закладу освіти України при вивченні іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*, 63, 216-219. (авторський внесок: аналіз специфіки використання методу «кейс-стаді» під час вивчення іноземної мови).

57. Vilkhovchenko, N., & Shayner, H. (2017). Terminology as a stylistic means of science fiction texts. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*, 1(14), 101-103. (авторський внесок: студіювання наукової літератури з термінології).

Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження

1. Науково-практична конференція «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення перспективи» (м. Львів, 3-4 листопада 2016 р.). Доповідь: Роль соціо-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців у технічних ВНЗ.
2. International scientific and pedagogical internship “Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European Qualifications Framework” (Sladkovicovo, 22-24 March, 2017). Presentation: Актуальні аспекти нової концепції вивчення іноземних мов в Україні: загальноєвропейські рекомендації.
3. IV Міжнародна науково-практична конференція «Лабіринти реальності». (м. Монреаль, 30-31 жовтня 2017 р.). Доповідь: Престиж та необхідність вивчення іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах.
4. Міжнародна науково-практична конференція «Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій» (м. Харків, 27-28 вересня 2018 р.). Доповідь: Англomовний аспект як складова лідерських якостей майбутніх фахівців.
5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2-3 лютого 2018 р.). Доповідь: Ефективність дидактичних методик викладання англійської мови у вищих технічних навчальних закладах.
6. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 26-27 жовтня 2018 р.). Доповідь: Роль комунікативної компетентності в процесі підготовки здобувачів вищої освіти
7. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 8-9 лютого 2019 р.). Доповідь: Культурологічний аспект вивчення англійської мови у вищих технічних навчальних закладах.
8. Міжнародна науково-практична конференція «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (м. Львів, 26-27 червня 2020 р.). Presentation: Motivation for a foreign language learning in higher educational establishments.
9. Scientific and pedagogic internship “Pedagogical and psychological education as a component of the education system in Ukraine and the EU countries” (Wroclawec, 3 August – 11 September, 2020). Presentation: The necessity of test assessment in higher educational establishments.
10. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (м. Конін, Ужгород, Київ, Херсон, 2020 р.). Presentation: The need for developing students’ emotional intelligence in the context of foreign languages learning.
11. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 6-7 березня 2020 р.). Presentation: Peculiarities of “English for specific purposes” in technical universities: reading skills.
12. Міжнародна науково-практична конференція «Тendenції забезпечення якості освіти» (м. Дніпро, 22 січня 2021 р.). Presentation: Computer technologies as a means of foreign language acquisition for modern specialists qualitative training.
13. II науково-практична конференція «Розвиток педагогіки в умовах нової соціокультурної реальності» (м. Ужгород, 13-14 вересня 2024 р.). Presentation: Professional competence of environment designer in the context of labour market and creative industry requirements.
14. II науково-практична конференція «Концептуальні шляхи розвитку освіти та педагогічної науки» (м. Запоріжжя, 22-23 листопада 2024 р.). Presentation: The formation of environment designers’ foreign language professional competence: strategies and approaches.

15. V Міжнародна науково-практична конференція «Корпус та дискурс: цифрові інновації» (м. Київ, 19 листопада 2025 р.). Presentation: Formation of foreign language professional competence of future environmental design specialists: technological approach.

Додаток підготовлений авторкою.