

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛЮ ІГЕ

УДК: 378:37.011.3-051:8'243:303.446.2(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

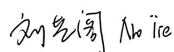
**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА
ЛІТЕРАТУРИ ДО КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ В
МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Спеціальність: 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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



Лю Іге

25.10.2023

Науковий керівник: Пальшкова Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2023

Анотація

Лю Іге. *Підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі*. Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2023.

У дисертаційному дослідженні здійснено комплексне вирішення проблеми сучасної педагогічної науки і практики – підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

На підставі наукового опрацювання нормотворчих державних документів, нормативно-правових актів, наукових концепцій та програм розвитку системи освіти в Україні встановлено, що глобалізаційні інтеграційні процеси в соціальній сфері спричинили переформатування освітнього простору країни – змінюються вимоги до професіоналізму фахівців, які безпосередньо залучені до іншомовної та «інокультурної» комунікації. Відтак, провідною метою реформування системи освіти є «стирання» культурно-мовних меж між народами (етносами, культурами), а встановленню повноцінного діалогу культур сприяє реалізація крос-культурного підходу у підготовці фахівців.

За результатами аналізу студіювання методичної, дидактичної, науково-теоретичної, педагогічної літератури визначено, що крос-культурний підхід розкриває методологію багатопанорамного дослідження «людини на перетині культур» як інноваційного типу особистості, яка дотримується загальнопланетарної етики та характеризується транскордонним мисленням, що виходить за межі власної культури. За крос-культурним підходом, здатна до крос-культурної інтеракції особистість інтегрує проєкції різних культур, визнаючи як універсальність людського існування, так і наявність широкої палітри інокультурних форм на засадах балансу толерантності культурних

цінностей; здійснює вибір мовно-комунікативної стратегії надаючи перевагу культурно-релевантним діалоговим практикам; інтеріоризує цінності інших культур не применшуючи значущості власної. Крос-культурний підхід декларує «поліфонію культур» з одночасною самоверифікацію особистості в національному сегменті загальної культури. Крос-культурний підхід в суспільному (зокрема освітньому) значенні постулює пріоритетність розроблення освітніх концепцій на засадах культурно-ідентифікаційних метакогнітивних стратегій взаємодії з інокультурними й іномовними репрезентантами в координатах всеосяжної поваги й толерантності до багатоманітності.

Встановлено, що крос-культурне навчання є послідовною, цілеспрямованою взаємодією вчителя та учнів, в межах якої відбувається накопичення фоново-культурологічних знань, розвиток мовно-мовленнєвих умінь, необхідних для ефективною міжмовною й міжкультурною взаємодії з представниками різних лінгвокультурних спільнот; забезпечує здатність індивіда користуватись арсеналом лінгвокультурних знань, інструментарієм вербального/невербального спілкування; толерантне ставлення до розбіжностей світовідчуття (національні маркери, соціокультурні коди, культурно-детерміновані традиції, етнокультурні артефакти, фольклорно-історичні одиниці) інокультурних репрезентантів; сприяє формуванню крос-культурної компетентності учня (здатність до розпізнавання й розкодування культурно-маркованих лексичних одиниць мови, продуктивне використання міжмовного дискурсу, здатність вибудовувати мовно-комунікативну стратегію на засадах толерантності до етнічної, культурної, національної багатоманітності), його крос-культурного інтелекту (відкритість до крос-культурної інтеракції, розуміння себе як «людини культури», прагнення до взаємозбагачувального діалогу культур).

Е дослідженні визначено, що мультикультурний освітній простір є просторово-предметним ареалом взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що конструюється на засадах урахування інваріантності загальнолюдських

(загальнопланетарних) цінностей у поєднанні з варіативністю культурних інтенцій (етнокультурного світогляду, націоментальних констант, історично-культурних артефактів, культурно-детермінованих міжособистісних патернів). Мультикультурний освітній простір моделюється на засадах конвергенції та інтеграції національних та інокультурних цінностей, забезпечує мультиплікацію («примноження») духовно-ціннісного й культурного багатства індивіда шляхом опанування іноземними мовами як способами міжкультурної взаємодії. Мультикультурний освітній простір є фрагментом трансльованого в систему освіти мультикультурного поля суспільства, відтак забезпечує перетворення «довколишнього» в «індивідуальне». Функціонування мультикультурного освітнього простору в закладах загальної середньої освіти розуміємо як модель для створення психолого-педагогічних умов, алгоритмів й технологій адаптаційної інтеграції особистості учня в мультикультурне поле суспільства за допомогою освітніх (дидактичних) механізмів, зокрема – крос-культурного навчання.

На основі аналізу наукового фонду визначено, що учитель іноземної мови і літератури – це висококваліфікований, конкурентоспроможний фахівець-педагог, що забезпечує освітні потреби сучасного суспільства у галузі іншомовної освіти; забезпечує організацію освітнього (навчального, розвивального, виховного) процесу на засадах збереження українських традицій, шанобливого ставлення до рідної мови та історичного минулого, на засадах патріотизму, гуманізму, демократії, толерантності та громадянської відповідальності в мультикультурному освітньому просторі.

Своєрідність професійної діяльності вчителя іноземної мови та літератури сформульовано таким чином: сучасного вчителя іноземної мови вирізняє яскраво виражена соціальна зорієнтованість, що виявляється в усвідомленні необхідності збереження потенціалу українського менталітету як елементу загальнолюдської культури, збереження зв'язку мови й культури (місія націєтворення); інтеракційна спрямованість, що виявляється у

можливостях встановлювати контакти з різними мовними й культурними репрезентантами в парадигмі діалогу культур (місія культуротворення); рівень володіння рідною та іноземною мовами й здатність навчати інших, розуміння мови як інструмента інтерактивної дії в мультикультурному просторі (місія мовотворення).

Підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі тлумачено як педагогічний процес, що є підструктурою загальної, цілісної, системної професійної підготовки майбутнього педагога, що спрямований на: усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками значущості конструювання мультикультурного освітнього простору закладів освіти на засадах етнічної толерантності; формування комплексу знань з крос-культурної дидактики та умінь реалізації культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; розвиток особистісних властивостей та світоглядних цінностей студентів як ініціаторів та медіаторів діалогу культур. Результат процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі номіновано категорією «готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі».

Готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі є синтетичним персонально-детермінованим й професійно-зорієнтованим конструктом, що віддзеркалює інтегративну єдність прагнення педагога-словесника здійснювати трансмісію етноцентризму в етнорелятивізм (етноментально-ідентифікаційний компонент); здатність адаптувати й ремоделювати ситуативні дидактичні інтеракції в середовище крос-культурної інтеграції в мультикультурному освітньому просторі (інтеракційно-професійний компонент); інтенцію щодо трансформації

професійних знань в соціокультурний інтелект (метакогнітивно-інформаційний компонент).

Інтеракційно-професійний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі віддзеркалює систему компетентностей професійного характеру, що уможливають ефективну реалізацію крос-культурного навчання в системі викладання іноземних мов; забезпечується сформованістю крос-культурної, іншомовно-комунікативної та дидактичної компетентності майбутнього педагога. Метакогнітивно-інформаційний компонент готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі віддзеркалює знання щодо способів реалізації крос-культурного навчання на уроках іноземної мови; забезпечується соціолінгвістичними (контекстними), культурними (фоновими) знаннями, обізнаністю з лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації й інтуїтивно-рефлексійним сприйняттям культурної інформації (культурний інтелект). Етноментально-ідентифікаційний компонент готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі відображає особистісні властивості та інтенції педагога, що дозволяють ефективно вибудовувати власну методику крос-культурного навчання іноземної мови в закладах освіти; забезпечується опорою на сформовану етнокультурну ідентичність, етнокультурну толерантність та стійку етнокультурну світоглядну настанову майбутнього вчителя.

Доведено, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі здійснюватиметься ефективно, якщо реалізувати в процесі їх професійної підготовки такі педагогічні умови: систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та

літератури; залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики.

Розроблено модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Розроблено методику підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах вищої педагогічної освіти (професійно-моделювальний, конструктивно-технологічний, креативно-розвивальний етапи) та методично-дидактичне забезпечення цього процесу.

Провідна мета на професійно-моделювальному етапі: систематизація та упорядкування знань майбутніх педагогів-словесників щодо варіативних дидактичних можливостей інноватизації освітнього середовища сучасної школи засобами крос-культурного навчання. На професійно-моделювальному етапі відбувалось професійне спрямування так званої «знаннєвої» або теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури на мотивацію щодо використання елементів крос-культурної дидактики в мультикультурному освітньому просторі.

Провідна мета конструктивно-технологічного етапу: упорядкування теоретико-методологічних й спеціальних мовознавчо-філологічних наукових знань в умовах інтерактивного багатовимірного інформаційного простору; засвоєння майбутніми вчителями-словесниками інформації щодо необхідності розроблення індивідуального «методичного й дидактичного репертуару» в контексті розробки індивідуальних моделей навчання іноземної мови та літератури з використанням потенціалу крос-культурної дидактики.

Провідна мета креативно-розвивального етапу: створення мультикультурного середовища, зорієнтованого на поглиблення єдності (синтезування) навчально-пізнавальної, мовознавчо-філологічної,

професійно-педагогічної інноваційної та дидактичної діяльності майбутніх учителів-словесників.

Порівняння здійснених діагностувальних зрізів на констатувальному на прикінцевому етапах експерименту засвідчила позитивну динаміку: на продуктивно-креативному рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі зафіксовано 15,53% студентів ЕГ та 9,73% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 65,08% студентів ЕГ та 22,76% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 19,38% студентів ЕГ та 67,48% студентів КГ.

Ключові слова: вчитель, вчитель іноземної мови та літератури, майбутні вчителі іноземної мови та літератури, мультикультуралізм, мультикультурний освітній простір, крос-культура, крос-культурне навчання, крос-культурна дидактика, міжкультурна комунікація, підготовка, професійна підготовка, готовність, освітній простір.

Список опублікованих праць за матеріалами дисертації

1. **Лю Їге.** Крос-культурний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів в мультикультурному освітньому просторі. *Наука і освіта*. №2. 2023. С. 115-120.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-18>

2. **Liu Yige.** The essence of training future language and literature teachers for cross-cultural education of students in a multicultural environment. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (143). 2023. С. 74-80.

DOI <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-10>

3. **Лю Їге.** Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (144). 2023. С. 65-71.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-10-1>

4. **Лю Їге.** Реалізація змішаного навчання при підготовці майбутніх філологів. Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі». Одеса, 2021. С.116-118.
5. **Liu Yige.** Interactive Teaching Chinese as a Foreign Language: Aimed at Adults . *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine* International annual journal. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin : Harbin Engineering University, 2020. Issue 6. P. 153-157.
6. **Лю Їге** Особливості підготовки майбутніх філологів в умовах змішаного навчання. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), April 9, 2021. Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform. P. 65-68.*

Abstract

Liu Yige. Preparation of future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space. Qualification work on manuscript rights. Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 015 Vocational education. State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky". Odesa, 2023.

In the dissertation research, a comprehensive solution to the problem of modern pedagogical science and practice was implemented – the preparation of future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space.

On the basis of the scientific study of normative state documents, normative legal acts, scientific concepts and programs for the development of the education system in Ukraine, it was established that globalization and integration processes in the social sphere have caused the reformation of the educational space of the country - the requirements for the professionalism of specialists who are directly involved in foreign-language and "foreign-cultural" communication are changing. Therefore, the leading goal of reforming the education system is the "erasing" of cultural and linguistic boundaries between peoples (ethnic groups, cultures), and the establishment of a full-fledged dialogue of cultures is facilitated by the implementation of a cross-cultural approach in the training of specialists.

Based on the results of the analysis of studying methodical, didactic, scientific-theoretical, pedagogical literature, it is determined, that the cross-cultural approach reveals the methodology of the multi-panoramic study of the "man at the intersection of cultures" as an innovative type of personality that adheres to global ethics and is characterized by transboundary thinking that goes beyond the boundaries of one's own culture. According to the cross-cultural approach, a person capable of cross-cultural interaction integrates the projections of different cultures, recognizing both the universality of human existence and the presence of a wide range of foreign cultural forms based on the balance of tolerance of cultural values; chooses a linguistic and communicative strategy, internalizes the values of other cultures without diminishing the significance of his own. The cross-cultural approach declares the "polyphony of cultures" with the simultaneous self-verification of the individual in the national segment of the general culture. The cross-cultural approach in the social (especially educational) sense postulates the priority of developing educational concepts on the basis of cultural-identification metacognitive strategies of interaction with foreign-cultural and foreign-language representatives in the coordinates of comprehensive respect and tolerance for diversity.

It has been established that cross-cultural learning is a consistent, purposeful interaction between the teacher and students, within which the accumulation of

background and cultural knowledge, the development of language and speech skills necessary for effective interlinguistic and intercultural interaction with representatives of different linguistic and cultural communities takes place; ensures the individual's ability to use the arsenal of linguistic and cultural knowledge, the tools of verbal/non-verbal communication; tolerant attitude towards differences in worldview (national mental markers, socio-cultural cultural codes, culturally determined traditions, ethno-cultural artifacts, folklore-historical units) of foreign cultural representatives; contributes to the formation of the student's cross-cultural competence (the ability to recognize and decode culturally marked lexical units of the language, the productive use of interlingual discourse, the ability to build a linguistic and communicative strategy on the basis of tolerance for ethnic, cultural, national diversity), his cross-cultural intelligence (openness to cross-cultural interaction, understanding himself as a "person of culture", striving for a mutually enriching dialogue of cultures).

The study determined that the multicultural educational space is a spatial and subject area of interaction of the subjects of the educational process, which is constructed on the basis of taking into account the invariance of all-human (all-planetary) values in combination with the variability of cultural intentions (ethnocultural worldview, national mental constants, historical and cultural artifacts, culturally determined interpersonal patterns). The multicultural educational space is modeled on the principles of convergence and integration of national and foreign cultural values, ensures the multiplication ("multiplication") of the individual's spiritual, valuable and cultural wealth by mastering foreign languages as a means of intercultural interaction. Multicultural educational space is a fragment of the multicultural field of society translated into the education system, therefore it ensures the transformation of "environmental" into "individual". We understand the functioning of the multicultural educational space in general secondary education institutions as a model for creating psychological and pedagogical conditions, algorithms, and technologies for adaptive integration of

the student's personality into the multicultural field of society with the help of educational (didactic) mechanisms, in particular – cross-cultural training.

Based on the analysis of the scientific fund, it was determined that a teacher of foreign language and literature is a highly qualified, competitive teacher specialist who provides the educational needs of modern society in the field of foreign language education; ensures the organization of the educational (training, developmental, disciplinary) process based on the preservation of ukrainian traditions, respectful attitude to the native language and historical past, on the basis of patriotism, humanism, democracy, tolerance and civic responsibility in a multicultural educational space.

The peculiarity of the professional activity of a foreign language and literature teacher is formulated as follows: a modern foreign language teacher is distinguished by a pronounced social orientation (nation-building mission), which is manifested in the awareness of the need to preserve the potential, nurture the native language; interactive orientation, which is manifested in the opportunities to establish contacts with various linguistic and cultural representatives in the paradigm of the dialogue of cultures (the mission of culture creation); the level of mastery of native and foreign languages and the ability to teach others, understanding language as a tool of interactive action in a multicultural space (the mission of language creation).

We interpret the preparation of future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space as a pedagogical process, which is a structural component of the general, integral, systematic professional training of the future teacher, aimed at: awareness of the importance of constructing a multicultural educational space of educational institutions on the basis of ethnic tolerance by future language teachers; formation of a set of knowledge on cross-cultural didactics and the ability to implement culturally relevant means of teaching a foreign language; development of personal qualities and worldview values of students as initiators and mediators of cultural dialogue.

We nominate the result of the process of preparing future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space with the category "readiness of future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space."

The readiness of future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space is a synthetic personally determined and professionally oriented construct, that reflects the integrative unity of the teacher-linguist's desire to transmit ethnocentrism into ethnorelativism (ethnomental-identification component); the ability to adapt and remodel situational didactic interactions in the environment of cross-cultural integration in a multicultural educational space (interactional-professional component); intention to transform professional knowledge into sociocultural intelligence (metacognitive and informational component).

The interactional-professional component of the readiness of future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space reflects a system of professional competencies, that enable effective implementation of cross-cultural learning in the system of teaching foreign languages; is ensured by the formation of cross-cultural, foreign language-communicative and didactic competence of the future teacher.

The metacognitive and informational component of readiness for cross-cultural learning in a multicultural educational space reflects knowledge about ways to implement cross-cultural learning in foreign language lessons; is provided by sociolinguistic (contextual), cultural (background) knowledge, familiarity with the linguistic and cultural foundations of intercultural communication and intuitive and reflective perception of cultural information (cultural intelligence).

The ethnomental-identification component reflects the personal attributes and intentions of the teacher, which allow to effectively build one's own methodology of cross-cultural foreign language teaching in educational institutions; is provided by relying on the formed ethno-cultural identity, ethno-cultural tolerance and stable ethno-cultural outlook of the future teacher.

It has been proven that the preparation of future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space will be effective if the following pedagogical conditions are implemented in the process of their professional training:

systematization of students' knowledge regarding variable didactic options of cross-cultural learning and culturally relevant means of foreign language learning;

conceptualization of the ethno-cultural outlook of future foreign language and literature teachers;

involvement of future teachers in the independent development of individual models of foreign language learning using elements of cross-cultural didactics in the course of production and pedagogical practice.

The model of training future teachers of foreign language and literature for cross-cultural learning in a multicultural educational space is a schematically realized (illustrated graphically) algorithm of a complex process, which is carried out in clearly fixed space-time coordinates and includes methodological approaches, principles of experimental actions for training future language teachers for cross-cultural training; appropriates a description of the technological, methodical, didactic, organizational parameters of the implementation of experimental actions; reflects functional relationships and result-monitoring procedures to verify the effectiveness of the process of preparing future teachers for cross-cultural training.

The target block of the model contains the purpose: preparation of future language teachers for the development of individual learning strategies and personal style models of learning a foreign language at school, based on elements of cross-cultural didactics. Scientific and methodological approaches to the formation of methodological culture of future foreign language and literature teachers (cross-cultural, multicultural) are also included in the target block.

The organizational, methodical, and technological parameters of the process of preparing future teachers of foreign language and literature for cross-cultural learning are presented in the content block of the model. The relationship between

the stages of the experiment, the components of the studied phenomenon, and pedagogical conditions is presented, which ensure the formation of metacognitive-informational, interactional-professional and ethnomental-identification components of future teachers' readiness for cross-cultural training, means of implementing pedagogical conditions

The resulting block of the model includes diagnostic parameters that enable monitoring the levels of students' readiness for cross-cultural learning at various stages and stages of the experiment. In particular, the criteria and levels of students' readiness for cross-cultural learning are given.

The methodology for training future foreign language and literature teachers for cross-cultural learning in a multicultural educational space in higher education institutions (professional-modeling, constructive-technological, creative-developmental stages) and methodical support for this process has been developed.

Keywords: teacher, foreign language and literature teacher, multiculturalism, multicultural educational space, cross culture, cross-cultural learning, cross-cultural didactics; intercultural communication, preparation, readiness, educational space.

1. **Liu Yige.** Cross-cultural approach as a methodological basis of professional training of future teachers in a multicultural educational space. *Science and education*. №2. 2023. P. 115-120.

DOI:<https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-18>

2. **Liu Yige.** The essence of training future language and literature teachers for cross-cultural education of students in a multicultural environment. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Issue 2 (143). 2023. P. 74-80.

DOI <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-10>

3. **Liu Yige.** The specifics of training future foreign language and literature teachers for cross-cultural teaching in the multicultural educational environment of general secondary education institutions. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian*

National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Issue 3 (144). 2023. P. 65-71.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-10-1>

4. **Liu Yige**. Implementation of blended learning in the training of future philologists. *Collection of scientific works of the participants of the international scientific and practical conference "Pedagogy and psychology: directions and trends of development in Ukraine and the world"*. Odesa, 2021. P.116-118.
5. Liu Yige. Interactive Teaching Chinese as a Foreign Language: Aimed at Adults . *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine* International annual journal. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin : Harbin Engineering University, 2020. Issue 6. P. 153-157.
6. **Liu Yige**. Peculiarities of training future philologists in conditions of mixed education. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA»* with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), April 9, 2021. Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform. P. 65-68.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	19
РОЗДІЛ I Методологічні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі	28
1.1. Крос-культурний підхід як методологічна основа підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі	29
1.2. Категорія «крос-культурне навчання» у міждисциплінарному вимірі	44
1.3. Категорія «мультикультурний освітній простір» у загальнонауковому та педагогічному дискурсах	53
Висновки до розділу 1	68
РОЗДІЛ II Педагогічні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання	66
2.1. Своєрідність підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури в закладах вищої освіти	68
2.2. Сутність та структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі	87
Висновки до розділу 2	109
РОЗДІЛ III Експериментальне дослідження процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі	112

3.1.	Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі	112
3.2	Модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі та методика її реалізації	135
3.3	Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі	174
	Висновки до розділу 3	192
	ВИСНОВКИ загальні	195
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	221
	ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Гармонійне входження України в європейський і світовий соціальний простір, різноманітні глобалізаційні та міграційні процеси в сучасному світі призводять до народження принципово нового явища – «мозаїчної культури», як первинного етапу становлення обрисів універсальної (єдиної) світової культури. З набуттям Україною Незалежності в усіх вимірах життєдіяльності українців активізується потужна інтенція до взаєморозвивального міжкультурного взаємообміну життєвим, професійним, культурним досвідом, що спонукає українськомовних й іншомовних репрезентантів до встановлення «діалогу культур».

Употожнення інтенції взаєморозуміння, взаємозбагачення, не оминула й освітній простір країни, який поступово органічно інтегрується в світовий освітній універсум. Глобалізаційні інтеграційні процеси в соціальній сфері спричинили переформатування освітнього простору країни – змінюються вимоги до професіоналізму фахівців, які безпосередньо залучені до іншомовної та «інокультурної» комунікації. Відтак, провідною метою реформування системи освіти є «стирання» культурно-мовних меж між народами (етносами, культурами), а встановленню повноцінного діалогу культур сприяє реалізація крос-культурного підходу у підготовці фахівців.

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні актуалізує розуміння значущості крос-культурної взаємодії в умовах теперішньої української освітньої дійсності. Молодим українцям слід не лише усвідомити цінність власної культури (культурні артефакти, етноментальні коди, націєтворчі інтенції) на рівні знання її традицій, обрядовості, міфології, історико-культурних парадигм, культурної і просвітницької діяльності видатних діячів, обрядово-міфологічних традицій, найвизначніших пам'яток історії, естетики та мистецтва, а й набути здатності конструювати взаємодію, керуючись крос-культурними плюралістичними (толерантне ставлення до множинності культур, мов, націй, етносів, гендерів, менталітетів, світогляду)

детермінантами, навчитися розуміти «інші» (відмінні від власної) цінності й транслювати ці ідеї і цей цінний досвід інтеракції з іншими культурами з покоління в покоління.

Носії різних мов бачать довколишню дійсність по-різному, оскільки всі процеси, що відбуваються довкола, закріплюються у свідомості та мають своє вираження в мові. Мовні картини етносів суттєво різняться між собою, породжуючи проблему подолання мовних і культурних бар'єрів у процесі вербального та невербального спілкування.

Отже, відбувається перехрестя (англійською *crossing*) культур, – перетинаються нетотожні ціннісно-нормативні системи, світоглядні позиції, способи життя і мислення, унаслідок чого виникають непорозуміння під час сприймання та відтворення іншомовної інформації. Означені труднощі можна подолати через зіставлення рідної та чужої культури, порівняння відмінних компонентів і реалій життя, що заважають зближенню культур, проникненню в іншомовне культурне середовище.

У системі іншомовних дидактичних практик «зіставлення» рідної і чужої культури шляхом «перетину» ціннісних систем, мов і світоглядних культурних орієнтацій дозволяє увиразнити крос-культурне навчання.

Науковий фонд феноменології крос-культурності представлено в європейській і трансатлантичній науці різноманітними термінологічними варіаціями й змістовими інтерпретаціями: наукові розвідки з крос-культурної психології (D. Matsumoto, R. Narula, H. Triandis); крос-культурне орієнтування в освіті (J. Banks, M. Byram, J. Leman); крос-культурна дидактика (M. Bennett, H. Triandis); крос-культурний менеджмент (G. Hofstede, M. Peterson).

Науково-філологічний й мовознавчий дискурс в Україні фундується на ґрунтовних дослідженнях видатних науковців-словесників Олени Семенов, Тетяни Симоненко, Ольги Копусь, Марії Пентилюк, Любові Мацько, Людмили Базиль. Ґрунтовні наукові напрацювання дослідників стали фундаментом для розуміння своєрідності професійної діяльності вчителів-

словесників, дозволили автору сформулювати власну позицію щодо специфіки підготовки фахівців складного інтегрованого педагогічно-мовознавчого профілю.

Методологічні, теоретичні й практичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури в сучасному науковому фонді розкрито ґрунтовно науковцями-мовознавцями.

В. Безлюдна (2017), прослідкувала етапи становлення системи фахової підготовки вчителів іноземної мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти України з середини 20 століття до початку 21 століття. Роль інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземної мови і літератури досліджували І. Костікова (2009) та Л. Морська (2008). І. Задорожна (2012) висвітлила теоретичні й методичні засади організації самостійної роботи студентів з оволодіння англomовною комунікативною компетентністю. Концептуальні напрями й практико-зорієнтовані параметри формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови і літератури стали предметом наукових напрацювань О. Бігіч (2005). Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури з опорою на потенціал самостійно-дослідницької діяльності презентовано в дисертації М. Князян (2007). Наукові засади та практична система формування у майбутніх учителів іноземної мови та літератури спеціальної професійно-зорієнтованої комунікативної компетентності англійською мовою висвітлено в докторській дисертації В. Черниш (2015). Концептуальне розуміння сутності професійної діяльності вчителя іноземної мови та літератури та її специфічні маркери висвітлюють О. Тарнапольський (2000), В. Редько (2022), Т. Кучай й Н. Бідюк (2021). Своєрідність підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури в Китайській Народній Республіці студіювала Ю. Лахмотова (2018). Професійну підготовку магістрів іноземної мови та лінгвістики у закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки обрала предметом дослідження О. Гунько (2020). Крос-культурні особливості

відтворення текстів в системі професійної діяльності майбутніх філологів досліджує О. Попова (2019). До елементів крос-культурної дидактики та моделей її впровадження в освітній простір засобами навчання іноземної мови звертались В. Дороз (Загороднова) (2012), З. Бакум (2010), О. Пальчикова (2015), С. Костюк (2017), Н. Бідюк (2013), Т. Кучай (2022).

Незважаючи на значну кількість наукових й методичних розроблень, присвячених своєрідності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури, проблема їхньої підготовки до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі ще не була предметом спеціальних дисертаційних досліджень.

Актуальність обраного напрямку дослідження визначається низкою *суперечностей* між: зростаючим попитом на навчання іноземним мовам учнів-білінгвів та учнів-представників етноменшин та відсутністю цілеспрямованого вирішення цієї проблеми при розробленні освітньо-професійних програм більшості закладів вищої освіти; панувальною європеїзацією освітнього простору країни та, як наслідок, його мультикультуризацією та невідповідністю системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури, які навчаються за традиційними програмами; вимогами суспільства до професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови та літератури і невідповідністю цим вимогам традиційної системи їхньої мовно-фахової, лінгвістичної, іншомовно-комунікативної та загальної педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти; актуальною потребою сучасного соціуму в педагогах, яким властива готовність до реалізації елементів крос-культурної дидактики в мультикультурному освітньому просторі та недостатнім рівнем її сформованості у вчителів-словесників (іноземної мови і літератури); об'єктивною потребою якісної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання та відсутністю комплексу педагогічних умов, що її забезпечують.

Актуальність наукової проблеми, неналежна теоретична й практична її

опрацьованість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (№ 0114U007157), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 31 жовтня 2019 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов і моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Відповідно до мети дослідження було окреслено основні **завдання**:

1. Схарактеризувати своєрідність професійної діяльності сучасного вчителя іноземної мови та літератури. Розкрити категорію «підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі».

2. Науково обґрунтувати концептуальний зміст і компонентну структуру феномена «готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі».

4. Розробити діагностувальну базу (показники і рівні готовності) для вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на всіх етапах експериментального дослідження..

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

4. Розробити й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі та методику її реалізації.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі здійснюватиметься ефективно, якщо реалізувати в процесі їх професійної підготовки такі педагогічні умови: систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури; залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики.

Методи дослідження: для розв'язання визначених дослідницьких завдань і досягнення мети дисертаційної роботи використано комплекс загальнонаукових методів наукового пізнання: теоретичні – опрацювання та аналіз методологічно-філософської, психологічної й спеціальної педагогічної, методично-дидактичної літератури, законодавчо-нормативних джерел, наукових розробок вітчизняних і зарубіжних дослідників з проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури та своєрідності їхньої роботи в мультикультурному освітньому просторі – для фіксації

термінологічно-понятійних меж феномена, що досліджується та його сенсові-сислового наповнення; логіко-системний аналіз, координація, класифікування, аналогування, індукція, дедукція, узагальнення (синтезування) науково-теоретичних і емпірично-практичних даних – для визначення педагогічних умов підготовки студентів до крос-культурного навчання і мультикультурному освітньому просторі; моделювання – для розроблення моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі; порівняння отриманих даних – для визначення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей; емпіричні – дослідницьке спостереження, анкетування, опитування, бесіди, психологічне тестування – для дослідження й верифікації ефективності реалізації обраних педагогічних умов, моделі й методики; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) – для визначення рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі та перевірки ефективності визначених педагогічних умов і моделі; кількісний та якісний (змістовий) аналіз результатів здійсненого дослідження з використанням методів математичної статистики – для верифікації результатів експеримента.

Базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Криворізький державний педагогічний університет. До експериментальній роботі залучено 89 студентів.

Наукова новизна одержаних результатів. Вперше схарактеризовано феномен «готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі» в єдності метакогнітивно-інформаційного, інтеракційно-професійного й етноментально-ідентифікаційного компонентів; визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної

мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі (систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури; залучення майбутніх учителів іноземної мови та літератури до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики); *розроблено* модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі; *розроблено* базу для оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання (схарактеризовано репродуктивно-стереотипний, дидактично-інтерпретаційний, продуктивно-креативний рівні; описано показники готовності: соціолінгвістичні (контекстні) й культурні (фонові знання), обізнаність із лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації, культурний інтелект, крос-культурна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, дидактична компетентність, етнокультурна ідентичність, етнокультурний світогляд, етнічна толерантність); в контексті крос-культурної дидактики конкретизовано поняття: крос-культурне навчання, мультикультурний освітній простір.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні розробленні спеціального курсу «Основи підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання» для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Мова і літератури (Англійська)). Дослідницькі результати й методичні рекомендації можуть бути використані в системі вищої педагогічної освіти при вдосконаленні змісту загальнопедагогічної й фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури в закладах вищої педагогічної освіти, як-от: при вдосконаленні змісту освітніх компонентів «Педагогіка», «Вступ до

спеціальності», «Методика навчання іноземної мови», «Лінгвокраїнознавство».

Основні положення та результати дослідження впроваджено в практику роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 1764/30/1 від 28.09.2023 р.); Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження №08-369/3 від 29.09.2023 р.); Вінницького державного педагогічного університету (довідка про впровадження №06/20 від 26.09.2023 р.).

Апробація результатів дослідження. Матеріали і висновки дисертації обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки та наукового (фахового) семінару Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Результати дослідження презентовано на міжнародних науково-практичних конференціях «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (Одеса, 2021); *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA»* (Amsterdam, The Netherlands, 2021).

Основні результати дослідження висвітлено у 6 публікаціях авторки: 3 статті у виданнях категорії Б з педагогіки; 1 стаття в міжнародному періодичному виданні інших держав; 2 публікації апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний текст дисертації становить 220 сторінок. У тексті вміщено 9 таблиць, 10 рисунків, що обіймають 4 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 233 найменування (із них 60 – іноземною мовою). 3 додатки викладено на 60 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 311 сторінок.

РОЗДІЛ І

МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Розділ присвячено розкриттю категорійно-поняттєвих, теоретичних і методологічних основ підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі. Репрезентовано крос-культурний підхід як філософсько-методологічну основу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі. На підставі міждисциплінарного наукового аналізу студійовано категорію «крос-культура» в розрізі співставлення її зі спорідненими характеристиками «міжкультура», «інтеркультура», «транскультура».

Специфіковано стратегічну категорію дослідження «крос-культурне навчання» та зафіксовано її термінологічно-дефініційне й смислове навантаження в системі споріднених категорій «міжкультурне навчання», «полікультурне навчання», «інтеркультурне навчання», «крос-культурна освіта» тощо.

Подано філософсько-методологічне осмислення категорії «мультикультуралізм» як принципу побудови мультикультурного освітнього простору.

Конкретизовано поняття «освітній простір», описано дефініцію «мультикультурний освітній простір» у розрізі співставлення з системою споріднених понять «полікультурний освітній простір» та «міжкультурний освітній простір».

1.1. Крос-культурний підхід як методологічна основа підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Гармонійне входження України в європейський і світовий соціальний простір, різноманітні глобалізаційні та міграційні процеси в сучасному світі призводять до народження принципово нового явища – «мозаїчної культури», як первинного етапу становлення обрисів універсальної (єдиної) світової культури. З набуттям Україною Незалежності в усіх вимірах життєдіяльності українців активізується потужна інтенція до взаєморозвивального міжкультурного взаємообміну життєвим, професійним, культурним досвідом, що спонукає українськомовних й іншомовних репрезентантів до встановлення так званих «діалогу культур». Употужнення інтенції взаєморозуміння, взаємозбагачення, не оминула й освітній простір країни, який поступово органічно інтегрується в світовий освітній універсум. Глобалізаційні інтеграційні процеси в соціальній сфері спричинили переформатування освітнього простору країни – змінюються вимоги до професіоналізму фахівців, які безпосередньо залучені до іншомовної та «інокультурної» комунікації. Відтак, провідною метою реформування системи освіти є «стирання» культурно-мовних меж між народами (етносами, культурами), а встановленню повноцінного діалогу культур сприяє реалізація крос-культурного підходу у підготовці фахівців.

Сучасні соціокультурна ситуація в Україні актуалізує розуміння значущості крос-культурної взаємодії в умовах теперішньої української освітньої дійсності. Молодим українцям слід не лише усвідомити цінність власної культури (культурні артефакти, етноментальні коди, націєтворчі інтенції) на рівні знання її традицій, обрядовості, міфології, історико-культурних парадигм, культурної і просвітницької діяльності видатних діячів, обрядово-міфологічних традицій чи найвизначніших пам'яток історії, естетики та мистецтва, але й набути здатності конструювати взаємодію, керуючись крос-культурними плюралістичними (толерантне ставлення до

множинності культур, мов, націй, етносів, гендерів, менталітетів, світогляду) передумовами, навчитися розуміти «інші» (відмінні від власної) цінності й транслювати ці ідеї і цей цінний досвід інтеракції з іншими культурами з покоління в покоління.

У науковому міркуванні щодо визначення методологічного й теоретичного підґрунтя проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі дотримуватимемось логіки наукового пошуку за схемою: терміносистема → методологія → теорія → практика.

Крос-культуралізм, як методологічний принцип розуміння педагогічних явищ у загальному вигляді означає розпізнавання культурно маркованих одиниць (культурних кодів та артефактів) мови, а значить лежить у площині «перетину» мови й культури. Такий умовний «перетин» номінується словом англomовного походження «crossing».

У сучасному науковому, зокрема педагогічному дискурсі, одночасно вживаються характеристики з префіксами «між-», «інтер-», «крос-» для позначення споріднених процесів. В англomовних наукових джерелах, що студіюють проблематику комунікативістики як науки, для позначення дисципліни, що вивчає процес взаємодії представників різних культур, вживаються дві номінації – міжкультурна (Intercultural) і крос-культурна (Cross-cultural) комунікація. Симетрію знаходимо в німецькій (Interkulturelle Kommunikation), угорській (Interkulturális kommunikáció) мовах. Як бачимо, у випадку поняття «міжкультурна комунікація» англomовний префікс «інтер-» втрачено, і замінено на стилістично більш властивий українській мові префікс «між». Так само категорія позначена в польській мові (komunikacja międzykulturowa). На жаль, саме це і призвело до вживання у науковому дискурсі одночасно характеристик «міжкультурне» та «інтеркультурне». Ці поняття часто не розділяються і вживаються як синонімічні, однак між ними існують відмінності. На думку О. Пришляк, міжкультурна комунікація – це поняття більш широке і, по суті, включає в себе крос-культурну комунікацію

(Пришляк, 2021). Ми погоджуємось із авторкою і в подальшому розумітимемо категорію «міжкультурне» ширшою ніж категорія «крос-культурне». На цьому наголошували також Ж. Горіна, О. Дороз (Загороднова) тощо.

Своєрідність і складність дефініціювання такого складника категорійно-понятійного апарату нашого дослідження, як «крос-культурність», зумовлені його термінологічним іншомовним походженням кореневого слова «cross» та неоднозначним перекладом українською мовою. У науковому дискурсі за декілька десятиліть накопичено низку складноструктурованих категорій. Основу цих понять становить іншомовне слово «cross» (спільний семантичний елемент в філософії, соціології, психології, лінгвістиці, педагогіці). Семантичний й структурний аналіз змісту слова «крос» свідчить, що його складове наповнення віддзеркалюється декількома значеннями (з англійської пересікати, перетинати, переходити) за різними словниками, але за всіма довідковими джерелами воно має спільний семантичний складник «перетин»: перетинати, пересікати, перехрещувати.

У словнику Merriam-Webster's Collegiate Dictionary слово «крос-культурний» перекладено як: cross-cultural, тобто «той, що має справу з співставленням між двома або більше різними культурами або культурними сферами...» (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2003).

Конкретний предметний зміст та методологія (принципи, підходи) крос-культурних досліджень натепер реалізується у науковому дискурсі завдяки доволі широкій палітрі тлумачень. Науковці дуже часто послуговуються різноманітними термінологічними конструктами, зокрема «інтер-культурне», «крос-культурне», «між-культурне» без необхідного врахування їх змістових і смислових відмінностей і специфіки. На перший погляд, названі словоформи віддзеркалюють той самий зміст, проте все частіше номінація «крос-культурне» набуває домінувального значення. Термін «крос-культура» подеколи ототожнюється із поняттями «мультикультуралізм» (Р. Шай), «транскультура» (Е. Бері), «інтеркультура» (М. Хаммер).

Доєднуючись до думки О. Ребрової про те, що «категорія є символом окремої форми мислення» (Реброва, 2014) опишемо кожну дефініцію та обґрунтуємо вибір найбільш доцільної в контексті дослідження з метою уникнення термінологічних та смислових неточностей.

Власний освітній, професійний та життєвий досвід автора, безпосереднє занурення в проблематику формування інокультурного й іншомовного освітнього простору різних країн (України, КНР) спонукає до вибору феномена «крос-культурного» як координати «перетину» мови й культури в просторі особистісного й професійного самовизначення. У власних міркуваннях спиратимемось на думку В. Дороз (Загородної), яка зазначала, що в разі вивчення одночасно двох мов учнів-білінгвів слід застосовувати саме крос-культурний підхід. Отже, потребує обґрунтування базовий методологічний підхід до проблеми дослідження – крос-культурний, з його основними принципами та положеннями. Обґрунтування складатиметься з двох етапів: перший – висвітлення підскладника «крос-культурний», другий – висвітлення категорії «підхід».

Нам імпонує думка С. Костюк, яка стверджує, що в сучасному універсумі перетинаються культури, які знаходяться в перманентному діалозі та взаємодії, що є джерелом взаємозбагачення етносів (народів) через взаємний вплив і проникнення. Водночас, саме така різноманітність одночасно стає джерелом напруги, що спричинює конфлікти. Репрезентанти різних мовних груп по-різному сприймають довколишній світ. На думку С. Костюк: «за кожним словом стоїть культурне тло, носій мови формує своє світосприйняття на основі закріплених у свідомості народу понять. Відмінність у мовних картинах світу породжує проблему подолання мовних і культурних бар'єрів» (Костюк, 2020).

Впродовж останніх десятиліть вітчизняні вчені у своїх педагогічних розмислах та ідеях, в проблематиці «національного» й «полікультурного» прагнуть розбудовувати систему освіти на певному науковому підґрунті, постійно звертаючись до продуктивного досвіду та наукових досягнень

західноєвропейської демократичної педагогіки, яка постулює багатоманітність, толерантність, інтеграцію (Федяєва, 2016). Сучасні теорії крос-культуралізму відображають, передовсім ідеологію рівності расово-етнічних культур; крос-культуралізм, як принцип, утверджує рівноцінність культур.

У загальнонауковому тлумаченні підхід є системою суджень про природу наукового знання, мови, навчання й пізнання. Методологічний підхід вирізняється аксіоматичним характером, тобто його засади (принципи, положення) приймаються «беззаперечно» й «беззастережно» й репрезентують зміст предмета дослідження. Отже, методологічний підхід у нашому розумінні є певною аксіоматичною теорією, що є пояснювальною й описово-класифікувальною за своїм змістом. У науково-педагогічному вимірі концепт «підхід» подеколи розуміється як певний «стратегічний напрям» наукового пошуку, до складу якого входять такі підсистеми навчання: магістральна мета, конкретизовані завдання, засоби і способи їх реалізації, концептуальний зміст, параметри співпраці вчителя й учня, алгоритми та технології навчання, кількісні та якісні показники результативності процесу навчання, поетапна система контролю. Представимо обґрунтування методологічного крос-культурного підходу в міждисциплінарному вимірі, розглянемо його філософські, педагогічні, соціологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні інтерпретації, зосередимо увагу також на тому, яким чином крос-культурний підхід висвітлюється в теорії комунікацій.

Приймаємо думку Л. Федяєвої про те, що сучасна філософська наука визнає крос-культурність методологічною основою розвитку педагогічних теорій на засадах багатокультурності (у полікультурному світі). Отже, крос-культурність, за Л. Федяєвою, є взаємопроникненням та взаємовпливом культур, перетином спільного й відмінного в освітньому процесі та в процесі соціалізації.

Нерозривний узаємозв'язок мови й культури першим у науковому форматі довів всесвітньо відомий лінгвіст та філософ Вільгельм фон

Гумбольдт. Будучи першим, хто систематизував уявлення про мову як багатомірне складне утворення, довів детермінованість мислення певною мовою, В. Гумбольдт заклав сциентичні основи наукового розтлумачення домінувальних позицій як лінгвістики й лінгводидактики, так і теорії лінгвістичної та соціолінгвістичної комунікації.

Мислитель-мовознавець В. Гумбольдт постулював принципово важливу в контексті нашого дослідження думку про те, що мова визначає світогляд її носіїв і конструює певну картину світу, яка притаманна лише цьому етносу. Ми розуміємо це положення таким чином: за допомогою розпізнавання (розкодування) мовних артефактів можна скласти первинне уявлення про культурний «код» репрезентанта-комуніканта. В контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному просторі названий постулат має неабияке значення, адже свідчить про те, що вміле й вдумливе послуговування методичним арсеналом і дидактичним інструментарієм в контексті навчання дітей іноземної мови можна гармонійно залучити представників різних культур до толерантного діалогу, співпраці, культурного взаємопроникнення (Von Humboldt, 1971).

Продовжуючи власні розмисли щодо природного «перетину» мови й культури будь якого народу, В. Гумбольдт висловлює ще один постулат, що став основоположним як для багатьох теорій лінгвістики й лінгводидактики, так і для нашого розуміння своєрідності підготовки педагогів до крос-культурного навчання. Представимо цитату висловлення В. Гумбольдта: «особистість (людина) спроможна опанувати (осягнути) іншу мову шляхом осягнення (опанування) чужої (так званої «іншої») картини світу, що не є статичною, а постійно змінюється... людина набуває (прирощується) новими якостями і смислами (яких раніше не було), отримуючи їх від мов і культур, які осягає...» (Von Humboldt, 1971: 234)

В контексті нашого дослідження розуміємо цей постулат таким чином: людина, яка вивчає (опановує) інші мови одночасно опановує й інші

культури, набуває нових культурних артефактів, збагачує свій світогляд. Водночас, взаємодія між комунікантами породжує не лише мовний діалог, а й продукує нові «сенси» – взаємозбагачення через точки перетину культур, картин світу, світовідчуття.

Лінгвістично-світоглядні постулати В. Гумбольдта влучно й точно інтерпретує О. Стегній зауважуючи на тому, що вивчення іноземної мови може бути відправною точкою відліку в первинному домінувальному глобальному світовідчутті людини. Цитуючи В. Гумбольдта науковець продовжує: « таке освоєння мови ніколи не буде завершеним, оскільки індивід привносить в іноземну мову більшу чи меншу частку власної позиції – насправді свою лінгвістичну модель» (Стегній, 2013:100).

Така теза дозволяє зафіксувати наступне продуктивне положення для закладення методологічних основ процесу підготовки майбутніх учителів до крос-культурного навчання: будь-яка іноземна мова би «віддзеркалює інший», а не єдино можливий реальний світ. Так звані «картина світу» або світогляд, не є явищем повністю пізнаваним, оскільки, окрім кругозору народу-носія, вона містить також і фрагменти світовідчуття інших етносів.

На перетині координат мови і культури існує багато теорій міжкультурної комунікації. Фундатором провідної теорії міжкультурної комунікації вважається американський вчений-антрополог Едвард Тітченер Холл, який одним із перших у власних наукових напрацюваннях представив правомірні докази безпосереднього зв'язку між культурою і комунікацією. Крім того, саме Е. Т. Холлу наука завдячує також доказовою наявністю аналогії з вивченням іноземних мов за допомогою граматичних категорій. У ході дискусії з професійним науковим співтовариством того часу щодо обговорення революційних ідей Е. Т. Холла і сформувався термінологічно-дефініційний апарат теорії міжкультурної комунікації. Саме тогочасний науково-мовознавчий дискурс призвів до початку вживання таких словоформ, як «інтеркультурний», «крос-культурний», «мультикультурний» які зараз паралельно співіснують. Наголосимо на тому, що саме в той час

характеристика «міжкультурна» набула домінувального значення і більш широкого розповсюдження. Провідною ідеєю Е. Т. Холла та його послідовників стала фіксація тези про необхідність цілеспрямованого опанування культури спілкування з іншими народами (культурами). Продовження такої думки дозволяє зробити висновок: якщо культуру можна вивчати (осягати), то отримані знання (розуміння) можна транслювати подальшим поколінням. Тобто, вперше Е. Т. Холл виголосив можливість розроблення певної методики викладання іноземної мови, результатом якої є не лише оволодіння мовою, а й артефактами культури, що притаманна етному-носію мови що вивчається. Лінгводидактична інтерпретація наукових думок Е. Т. Холла та його послідовників стала основою розроблення сучасних концепцій крос-культурності, оскільки провідна мета аналізу проблематики міжкультурної комунікації полягає у вивченні прикладних потреб представників різних народів-культур для їхнього продуктивної взаємодії (Hall, 1983).

Наше розуміння крос-культурності як «точки перетину» координат мови й культури знаходимо й в основних положеннях лінгвокультурології, предметом якої є одночасно мова й культура, що знаходяться в постійному динамічному взаємодоповнювальному діалозі.

Лінгвокультурологія студіює цілеспрямовано відібрану, алгоритмізовану й зорганізовану систему культурних цінностей, досліджує динамічні (сучасні «живі») комунікаційні процеси утворення та сприйняття мови, персональний й досвід мовної особистості та етно-національний менталітет, надає можливість системного опису мовної «картини світу» й забезпечує виконання розвивальних, освітніх, виховних та інтелектуально-пізнавальних завдань навчання. У найбільш широкому загальнонауковому розумінні лінгвокультурологія досліджує прояви (артефакти, маркери) культури народу, які позначилися (набули номінації і вербального й текстового оформлення) і закріпилися в мові. Водночас, сучасна лінгвокультурологія розтлумачує й висвітлює проблеми взаємозв'язку мови й культури,

становлення мовної картини світу. Отже, феноменологія взаємовпливу та взаємопроникнення різних мов і культур, на нашу думку, і є предметом лінгвокультурології.

Е системі лінгводидактичних і лінгвокультурологічних практик найбільш продуктивними в контексті нашого дисертаційного дослідження є наукові роздуми й прикладні напрацювання видатної української мовознавці В.Дороз (Загородної). Дослідницею не лише зафіксовано основні проблеми сучасного поєднання методики навчання мов (надмірна увага до лінгвістичних особливостей та недостатня увага до культурного різноманіття, яке міститься в «серці» будь-якої мови). Науковиця розробила систему підготовки учителів-словесників до крос-культурного навчання мовам. Ми суголосні з ученою в тому, що детермінантом продуктивної узаємодії між різними народами (націями, етносами, культурами) є, передовсім, ефективне оволодіння не лише «мовними» (лінгвістичними, мовленнєвими, граматичними, фонетичними, лексичними, синтаксичними), а й так званими «культурними» знаннями, що передбачає урахування відмінних культурних артефактів, звичаїв, культурних кодів, етичних кодексів, традицій, своєрідності світорозуміння й світосприйняття, завдяки чому уможлиблюється формування так званої крос-культурної компетентності людини – своєрідної здатності користуватись всім арсеналом лінгвокультурних знань, вербальними / невербальними інструментами в різноманітних ситуаціях комунікації, поважно ставитися до розбіжностей світовідчуття, мислення, обрядів, традицій, звичаїв народів тощо.

Лінгводидактичний інструментарій, що формується як логічне продовження появи різноманітних методологічних підходів (лінгводидактичний підхід Алли Богуш, лінгвопараметричний підхід Раїси Мартинової тощо) останні десятиліття збагатився принципами, прийомами, засобами навчання іноземних мов. Спостерігається активне упровадження культурознавчого матеріалу майже в усі методики оволодіння іноземними мовами, що передбачає урахування балансу ціннісно-нормативної й мовно-

мовленнєвої площини. Саме на перетині названих площин і розглядаються відмінності/схожості на фонетичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному рівнях різних мов.

В. Дороз (Загороднова) стверджує: «носії різних мов бачать довколишню дійсність по-різному, оскільки всі процеси, що відбуваються довкола, закріплюються у свідомості та мають своє вираження в мові. Це означає, що мовні картини етносів суттєво різняться між собою, породжуючи проблему подолання мовних і культурних бар'єрів у процесі вербального та невербального спілкування» (Дороз, 2014). На цьому етапі, на думку В. Дороз, відбувається перехрестя культур, – перетинаються нетотожні ціннісно-нормативні системи, світоглядні позиції, способи життя і мислення, унаслідок чого виникають непорозуміння під час сприймання та відтворення іншомовної інформації (Дороз, 2016) (курсив і виділення Лю Їге). Означені труднощі можна подолати через зіставлення рідної та чужої культури, порівняння відмінних компонентів і реалій життя, що заважають зближенню культур, проникненню в іншомовне культурне середовище. Ми цілком погоджуємось і в подальшому використовуватимемо позицію дослідниці для посилення доказовості вибору саме крос-культурного підходу як методологічної основи нашого дослідження.

На думку З. Бакум, О. Пальчикової, С. Костюк, психологічні та лінгводидактичні детермінанти формування крос-культурної компетентності суб'єктів, що опановують (вивчають) різні іноземні мови наразі знаходяться на периферії наукового пошуку (Бакум, 2016). Автори наголошують на тому, що наукові розвідки в контексті зіставлення лінгвістичного і культурного виміру різних мов активізують у науковому дискурсі необхідність формування у студентів, що вивчають іноземні мови навичок «розпізнавання» культурно маркованих одиниць мови та їх подальше використання в процесі комунікації.

З метою глибшого аналізу методології досліджень, які торкаються принципів і алгоритмів розуміння сутності категорії «крос-культура» слід

зазначити, що феноменологія крос-культурних досліджень наразі знаходиться також у фокусі наукового пошуку багатьох науковців-представників соціокультурного підходу. Не заглиблюючись в теорії соціокультурології деталізуємо стисло основні поняття. Категорія «мультикультуралізм» переважно розтлумачується як програма соціальної підтримки культурних і національних меншин. Поняття «полікультуралізм» позначає систему вмінь установлювати міжкультурні контакти з представниками різних національностей. Дефініція «транскультура» номінує певну приналежність індивіда до різних типів культур та одночасну «незалежність» від них. Концепт «інтеркультура» здебільшого увиразнює сферу міжкультурної узаємодії, спрямованої на формування арсеналу комунікативних умінь і навичок у процесі інтеракції між представниками різних культур.

В системі соціокультурних напрямів наукових досліджень поняття «крос-культура» номінує сферу культурного розвитку, у якій превалюють знання щодо мовних і культурних розбіжностей, які спричиняють виникнення конфліктів, непорозумінь, міжкультурних «казусів», бар'єрів та стереотипів у спілкуванні, міжетнічних конфліктів у площині вербального і невербального спілкування.

Підсумуємо смислове навантаження концепту «крос-культура» у соціокультурному розрізі таким чином: для сучасної «особистості на перетині культурних практик та систем» (людини, яка живе в світовому просторі, де щодня перетинається численна кількість культур, відбувається активний трансфер інформацією в усіх галузях життєдіяльності) опанування мови (її вивчення) шляхом «пасивного» заучування шаблонів мовлення без врахування соціальних, історичних, культурних змін сьогодення є не лише неефективним, а й неприпустимим.

Джерела сучасного розуміння феноменології крос-культурних досліджень і так званого «крос-культурного аналізу» слід шукати також і в крос-культурній психології (Стегній, 2013). Сучасна крос-культурна

психологія є інтегративним синтезом культурології та біхевіористської психології. Такий синтез, з опорою на теорії і положення соціобіхевіоризму Дж. Міда дозволяє визначити перелік базових теоретичних концептів крос-культурної психології, а саме «культура», «суб'єктивна культура», «культурна одиниця», «крос-культурне».

Складність започаткованого аналізу детермінується надзвичайно потужним смисловим, феноменологічним та міждисциплінарним навантаженням категорії «культура». Традиційно, у найбільш спрощеному вигляді культура розглядається як синтез її матеріалізованого та суб'єктивного виявлення. Тобто, культура одночасно знаходиться і всередині людини, і поза нею. Саме таке «персональне» або суб'єктивне виявлення культури як сукупність суб'єктивних відповідей на те, що саме створила людина, відображається у формі міфології, традицій, ролей, цінностей та відносин.

Наукових рамок позиціям так званої «суб'єктивної культури» надав Гаррі Тріандіс. Автор довів, що культура є конгломератом відносин, ставлень, ідеалів, цінностей, поведінки і переконань, що транслюються з покоління в покоління за допомогою мови. Саме таке соціопсихологічне розуміння культури є основою нашого розуміння сутності концепта «крос-культурного» як такого, що номінує здатність людини відчувати й знаходити в мовному спілкуванні певні культурні маркери й коди, що дозволяють налагодити продуктивне спілкування з комунікантом (Triandis, 1980).

Аналіз наукових категорій в контексті нашого дослідження не буде вичерпним без розгляду поняття «культурна одиниця», адже саме ця дефініція є «робочим інструментом» будь якого крос-культурного аналізу.

Скористаємось визначенням О. Стегнія, яке базується на аналізі наукової думки Р. Наролла – науковця, які ввів у науковий вжиток названий конструкт. Отже, в основі соціокультурного аналізу крос-культурних досліджень найчастіше використовується поняття «культурної одиниці» як феномену, який позначає «локальну групу людей, які, розмовляють однією

мовою, належать або до однієї держави, або до однієї контактної групи... характеризують культурну одиницю три параметри: час, місце та мова» (Стегній, 2019). Розгортає представлену тезу доповнюючи її В. Василішина, 2016 наголошуючи на значущості ще одного елементу крос-культурної терміносистеми – «крос-культурний капітал». Нам імponує думка вченої про те, що в даному контексті набувають принципової значущості інститути освіти, що мають стати базовою платформою конструктивної глобальної інтеграції. Саме завдяки специфічним передумовам освітньо-виховного середовища уможлиблюється формування особистості, яка відповідатиме вимогам та критеріям функціонування постмодерного світового ладу. В непередбачуваних (кризових) умовах, коли система національної освіти не корелює з вимогами так званої «доби постмодерну», акцент слід змістити на формування у нового покоління своєрідної «крос-культурної компетентності» що забезпечує входження в поле планетарної етики толерантності (Василішина, 2014).

Авторка наголошує на тому, що крос-культурний капітал є специфічною «гранню» широкого концепту людського капіталу. Крос-культурний капітал є інтегрованою сукупністю інформаційно-когнітивної системи (знань), практичного блоку (навичок та вмінь), персонально-зорієнтованого профілю (здібностей та психологічних особливостей), що надає індивідам конкуруючої переваги у площині інтеракції та професійної діяльності в культурно-неоднорідних (гетерогенних) середовищах.

Продуктивним моментом в контексті нашого розуміння сутності крос-культури є те, що крос-культурний капітал складається зі специфічного «диспозиційного елементу» та досвідно-базисної основи, що віддзеркалює особистісні диспозиції (приміром, готовність засвоювати новий досвід, відкритість до нього), ціннісна та знаннева платформа людини, його пізнавальна гнучкість, сформовані професійні навички (наприклад, знання декількох мов), а також життя та робота в різних країнах, виховання дітей в мультикультурному середовищі. До переліку провідних елементів концепта

крос-культурного капіталу науковці, здебільшого, відносять також рівень культурної освіченості (cultural intelligence (CQ) та культурного інтелекту. Витоки поняття «культурна освіченість» має, за науковою позицією В. Василішиної, слід шукати в психологічній теорії менеджменту, що постулює таку тезу: культурний фон індивіда детермінує його поведінку й визначає ефективність його успіху в бізнесі, а також вимірює його здатність адаптування й пристосування до соціального оточення.

Аналіз поняття «крос-культурна комунікація» не буде вичерпним без розгляду категорії «міжкультурна комунікація».

Ретельний й глибокий аналіз своєрідності застосування термінологічного конструкту «міжкультурна комунікація» здійснила вітчизняна дослідниця Ж. Горіна. Науковиця відзначає, що у вітчизняній лінгводидактиці категорія «міжкультурна комунікація» вживається в тому випадку, коли як мінімум один зі співрозмовників є іншомовним репрезентантом, тобто користується однією іноземною мовою. Відтак, комуніканти належать до двох різних мов/культур, а отже обидва усвідомлюють певну «чужинність» один до одного. Однак, зауважує Ж. Горіна, такий алгоритм розуміння сутності поняття «міжкультурна комунікація» дедалі розповсюджується й на більш широкий дискурс, поступово виходячи за межі методики навчання іноземним мовам. Розглядаючи глибше проблематику сутнісного наповнення міжкультурної комунікації науковиця робить висновок про значущість ще одного поняття, а саме – «міжкультурна взаємодія» або «міжкультурна інтеракція». Ж. Горіна стверджує, що вести мову про ефективну «міжкультурну інтеракцію» можна лише в тому випадку, коли комуніканти репрезентують не лише різні мовні профілі, а й є представниками різних культурних спільнот. Ми підтримуємо тезу дослідниці, адже в контексті нашого дослідження дуже важливим є винайдення «точок перетину» між мовами й культурами і з'ясування способів їх об'єднання. Продовжуючи думку, Ж. Горіна наголошує на тому, що у випадку «міжкультурної комунікації», учасники комунікативного

діалогу репрезентують різні культурні спільноти й усвідомлюють лінгвокультурні феномени співбесідника як «чужі», тобто такі, що не належать їхній етнокulturі, адже мовці послуговуються (часом діаметрально протилежними) мовними картинами світу, оперують різними комунікативними уміннями, лінгвокультурними стереотипами, перебувають під впливом абсолютно різних упереджень тощо (Горіна, 2013).

Ми суголосні з Ж. Горіною в тому, що поняття «міжкультурна комунікація», «інтер-культурна комунікація» або «крос-культурна комунікація» доволі часто застосовують як синоніми до визначення категорії «міжкультурне спілкування». Ми підтримуємо дослідницю в розумінні близькості, але не тотожності названих концептів. Так, загальними їхніми рисами, на думку Ж. Горіної, є їх співвіднесеність (кореляція) із процесами трансферу інформації і зв'язок із мовою, як способом передавання інформації (Горіна, 2014).

Підсумовуючи сформулюємо наше розуміння поняття крос-культурний підхід таким чином.

Крос-культурний підхід розкриває методологію багатопанорамного дослідження «людини на перетині культур» як інноваційного типу особистості, яка дотримується загальнопланетарної етики та характеризується транскордонним мисленням, що виходить за межі власної культури. За крос-культурним підходом, здатна до крос-культурної інтеракції особистість інтегрує проєкції різних культур, визнаючи як універсальність людського існування, так і наявність широкої палітри інокulturних форм на засадах балансу толерантності культурних цінностей; здійснює вибір мовно-комунікативної стратегії, інтеріоризує цінності інших культур не применшуючи значущості власної. Крос-культурний підхід декларує «поліфонію культур» з одночасною самоверифікацію особистості в національному сегменті загальної культури. Крос-культурний підхід в суспільному (зокрема освітньому) значенні постулює пріоритетність розроблення освітніх концепцій на засадах культурно-ідентифікаційних

метакогнітивних стратегій узаємодії з інокультурними й іномовними репрезентантами в координатах всеосяжної поваги й толерантності до багатоманітності.

Сформулюємо педагогічні принципи, за якими реалізується крос-культурний підхід до підготовки педагогів освітньому просторі: принцип світоглядного розуміння значущості конструювання мультикультурного освітнього простору в закладах загальної середньої освіти; принцип комплексності іншомовної (лінгводидактика, лінгвокультурологія, етнориторика), культурологічної (історія культури, філософія культури) й педагогічної (педагогіка, етнопедагогіка) підготовки майбутніх учителів іноземної мови й літератури до крос-культурного навчання; принцип професійного спрямування підготовки майбутніх педагогів-мовознавців.

1.2. Категорія «крос-культурне навчання» у міждисциплінарному вимірі

На сучасному етапі розвитку соціуму, зокрема освітніх систем, слід спиратись на діяльність міжнародних організацій, які декларують, визначають, реалізують та дотримуються загальнопланетарних цінностей (зокрема – в освітній сфері) – гуманізму, толерантності, диверсифікації. Зокрема, в межах діяльності ЮНЕСКО висунуто значуще в контексті нашого дослідження положення «Освіта-2030». Провідні ідеї цього концептуального документу полягають у кардинальній переорієнтації змісту професійно-педагогічної діяльності, що має уналежнювати в собі, поряд із формуванням набутого людством ціннісного досвіду, розширення палітри знань, умінь/навичок і здібностей, що є незамінними для адаптації й креативної інноваційної діяльності в новому непередбачуваному майбутньому. У документі зазначено, що зміст освіти повинен «...збуджувати інтерес, вивільняти енергію й активно використовувати індивідуальні здібності кожного учня для самонавчання, а також допомагати вчитися іншим» (ISSC and UNESCO, 2013, с.37). Отже, сучасна освіта, за міжнародними статутами, має вибудовуватись з опорою на визнання універсальних цінностей,

поєднуючись із виявленням поваги до національних і культурних відмінностей і здобутків представників різних мовних, культурних і національних спільнот.

Ми впевнені, що в сучасних освітніх практиках різних країн неактуальними й непродуктивними визнано лінгводидактичні теорії та концепції, що побудовані на ідеології монолінгвальної та монокультурної політики, яка на певному суспільно-історичному етапі почала суперечити потребам світової спільноти щодо збереження її мовного та культурного розмаїття.

Розглянемо більш детально яким чином концепції крос-культурної освіти реалізовано в різних країнах.

Прикладами продуктивної реалізації концепції інтернаціонального навчання в системі освіти трансатлантичних країн (Америци й Канади) є програми дослідження й аналізу світової культури (World Culture Education) або міжкультурної освіти (в англomовному середовищі: Intercultural Education), що фіксують зв'язки між полікультурним американським суспільством й різними світовими культурами.

Вирізняються позитивним досвідом моделі виховання в парадигмі «миру» (Peace Education) й моделі розвивального виховання (Development Education) (переважно зосереджені на стратегіях допомоги країнам, що розвиваються). Не можемо оминати й успішні освітні практики міжнародного освітнього обміну (International Exchange Program) та моделі глобальної освіти (Global Education), що демонструють зв'язок між соціокультурною, економічною та політичною ситуаціями у суспільстві, що детермінуються процесом формування культури індивіда та мають значний вплив не лише на окрему особистість, спільноту чи суспільство, але й впливають на життя людей усього світового простору. Крім того, в університетах США розроблено дисципліни щодо опанування знаннями про міжнародну політику та історії дипломатії (Foreign Policy), дослідження

різних регіонів планети (Regional Area Studies), закордонної політики та міжнаціональних відносин (Foreign Relation Studies).

В Енциклопедії освіти зазначено, що крос-культурні дослідження є типом наукового пошуку, згідно з яким поведінку людини та певних соціальних груп досліджують у контексті їхніх культурних специфікантив (Енциклопедія освіти, 2008). Зокрема, дослідницьку увагу сфокусовують на спільних і відмінних рисах у структурі (поелементний склад), принципах функціонування та розвитку певних соціальних і психологічних феноменів у різноманітних культурних спільнотах.

На думку В. Кременя, сучасна філософія освіти декларує крос-культурність методологічним принципом для розвитку саме гуманітарних наук у сучасному мультикультурному світі, як запоруку дотримання толерантності та гармонійного розвитку людської цивілізації, як першооснову антропологічної системи наукового пізнання (Кремень, 2012).

Передусім зазначимо, що поняття «крос-культурне навчання» вживається переважно в системі лінгводидактичних практик щодо вивчення іноземних мов. Дещо менше ця категорія застосовується мовознавцями, які розробляють теоретичні й методичні засади вивчення української мови та літератури. Подеколи, у наукових джерелах використовується поняття «міжкультурної дидактики», яка досліджує дидактичні засади міжкультурної взаємодії, тобто продуктивні навчальні практики в контексті організації міжкультурної взаємодії в площині вивчення різних мов. Провідною ідеєю такої практики є те, що бездоганне знання іноземної мови на рівні її носія не завжди є запорукою продуктивного іншомовного спілкування. Оскільки часто задля досягнення поставленої мети спілкування набагато більше значення відіграє не досконале володіння іноземною мовою, а знання національно-культурних, ментальних рис співрозмовника (інтерпретація Лабунець, Плужник, 2017).

Наприклад, своє бачення основ так званої «міжкультурної дидактики» репрезентувала в 2012 році А. Сапіріду (проаналізовано за Василішиною

(2021)). Дослідниця розробила низку принципів, на яких має бути побудована міжкультурна дидактика, зокрема крос-культурне навчання учнів: теоретичні засади міжкультурної дидактики мають враховувати культурні відмінності (той, хто вивчає іноземну мову, вступаючи в інтеракцією з іншою культурою і винаходячи в ній певні культурні «нетотожності», пізнає себе і вчиться водночас долати «стереотипи», які наявні щодо нової іншомовної спільноти); міжкультурна дидактика проєктується на прикладні дослідження, які вивчають життя й культурні відмінності представників двох суспільств; міжкультурна дидактика охоплює й освіту вчителів іноземної мови, їх підготовку до відповідної організації навчального процесу; вимагає наявності відповідних навчальних посібників, які реалізують принцип порівняння різних культур. Зазначимо, що провідні моменти міжкультурної дидактики А. Сапірідю використовуються при розробці освітніх моделей в Греції.

Дослідник М. Беннетт визначає крос-культурне навчання як спосіб зростання усвідомлення суб'єктивного (індивідуального) культурного контексту, що уналежнює суб'єктивність власного світогляду (світорозуміння), розвиток когніції вищого порядку: здібності сензитивно (гнучко, емпатійної, свідомо) і компетентно (професійно) взаємодіяти в різноманітних культурних контекстах (Bennett, 1980).

Продуктивним положенням, на якому наголошує науковець, є те, що крос-культурне навчання має здійснюватись цілеспрямовано (тобто невипадково). Смісловий акцент крос-культурного навчання має робитись на формування комплексу спеціальних якостей та умінь особистості, що необхідні для продуктивної міжособистісної інтеракції з інокультурними репрезентантами. Крім того, крос-культурне навчання має бути спрямоване на практичний бік культурно-зумовленої поведінки та вирішенні широкої палітри проблемних питань, з якими стикається людина в межах такої взаємодії.

В контексті нашого дослідження особливу увагу звертаємо на те, що М. Беннет сформулював і результат крос-культурного навчання. На думку дослідника, магістральною метою і конкретним результатом крос-культурного навчання має стати готовність індивіда до ефективної крос-культурній взаємодії (Bennett, 1990).

Фундатором теорії крос-культурного навчання мови в Україні є В. Дороз (Загороднова) та коло її послідовників. Розглянемо цю концепцію крос-культурного навчання глибше.

На думку В. Дороз (Загородної), сучасні моделі формування так званої «мовної особистості» розробляються з врахуванням низки лінгвістичних напрямів: лінгвістична універсологія – напрям, що досліджує універсальні закони й закономірності побудови (поелементний склад, мовна стратегія, конструкції) людських мов, інтегрована єдність їхньої природи, загальної структури та функціонування в розрізі людського спілкування, світогляду, свідомості та соціокультурного буття; лінгвістична типологія, що досліджує компаративний аналіз типологічних властивостей (характеристик) мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними; контрастивна лінгвістика (або зіставна лінгвістика) – напрям, зорієнтований на пошук та деталізацію так званих «мовних контрастів», або відмінних рис за очевидної подібності. Ураховуючи перелічені вище наукові напрями, В. Дороз (Загороднова) сформулювала єдину в Україні позицію щодо крос-культурного навчання української мови учнів-білінгвів на основі положень лінгвістичних теорій: комунікативної лінгвістики та когнітивної лінгвістики. У межах комунікативної та когнітивної лінгвістики, що вивчає комунікативне значення структурних елементів конкретних мовленнєвих актів, що проявляє себе в мовленнєвому дискурсі. На думку вченої, принципово важливими знаннями з теорії комунікативної лінгвістики для крос-культурного навчання учнів стають знання щодо мовленнєвих актів, які розуміються як певні «одиниці комунікації» й «одиниці навчання». Опанування українською мовою, на думку В. Дороз (Загородної),

передбачає розвиток крос-культурної комунікативної компетентності учнів-білінгвів, що здійснюється в цілеспрямовано відібраних ситуаціях взаємодії, що виступають стимулом для появи мовленнєвого наміру та реалізації мовленнєвого акту (Дороз (Загороднова), 2012).

Науковиця наголошує на тому, що лінгвістика є базовою наукою для будь-якої методики крос-культурного навчання української мови учнів-білінгвів, адже вивчає загальні закономірності конструювання і функціонування мови. Крос-культурне навчання української мови у закладах загальної середньої освіти передбачає упорядкування, систематизацію і поглиблення знань щодо мовної системи, культури мовлення із уяскравленням таких теоретичних відомостей (Загороднова, 2012).

В основу методики крос-культурного навчання української мови учнів-білінгвів В. Дороз (Загородною) покладено декілька груп принципів:

1) стратегічні принципи конструювання системи освіти (гуманізація, гуманітаризація, принцип національної орієнтації, принцип культуропровідності, принцип полікультурності), що є базовими положеннями, які детермінують побудову, систему функціонування та розвитку методики мовної освіти в Україні;

2) загальнодидактичні принципи крос-культурного навчання (інтегративної єдності навчальної, освітньої, виховної та розвивальної функцій, сциентичності змісту і методик крос-культурного навчання, систематичності й послідовності, доступності, свідомості й активності учнів, наочності, зв'язку навчання з практикою);

3) специфічні принципи крос-культурного навчання (міжкультурна орієнтація процесу навчання мови, інтелектуально-когнітивна направленість процесу навчання мови, врахування психолого-лінгвістичного «початку» білінгвізму, врахування лінгвістичного й освітньо-навчального досвіду учнів-білінгвів, екстралінгвістичний принцип, принцип комплексного навчання усім типам (видам) мовленнєвої діяльності, синтагматичний,

парадигматичний, функційний, контекстний, принцип зв'язку з рідною мовою) (Дороз (Загороднова, 2012, 2013)).

Підсумовуючи вчена формулює визначення категорії «крос-культурне навчання учнів-білінгвів» таким чином. Крос-культурне навчання української мови є цілеспрямованою, послідовно організованою взаємодією педагога й учнів-білінгвів, що детермінована змістом мовленнєвої (мовної) діяльності, в межах якої відбувається трансфер (передавання) та засвоєння знань, умінь і навичок української мови в інтеракції та взаємовпливі з рідною мовою і культурою, що передбачає застосування конкретних принципів, методів, прийомів і засобів навчання, а також ураховує характер білінгвальних явищ і вплив транспозиції й інтерференції на якість навчання.

Одночасно, стверджує дослідниця, крос-культурне навчання учнів-білінгвів є педагогічним (навчальним, виховним, розвивальним) процесом, в межах якого на засадах утворення цілісної системи впливу на їхню особистість, діяльність і спосіб соціальної інтеракції, зокрема – на засадах інтегративної єдності змісту, форм і методів виховання, здійснюється інтелектуальний розвиток і виховання так званої «людини культури», що віддзеркалюється в поведінці та діяльності насамперед крос-культурній комунікативній діяльності (Дороз (Загороднова) 2012).

Ми суголосні з ученою в тому, що детермінантом продуктивної взаємодії між різними народами (націями, етносами, культурами) є, передовсім, ефективне оволодіння не лише «мовними» (лінгвістичними, мовленнєвими, граматичними, фонетичними, лексичними, синтаксичними), а й так званими «культурними» знаннями, що передбачає урахування відмінних культурних артефактів, звичаїв, культурних кодів, етичних кодексів, традицій, своєрідності світорозуміння й світосприйняття, завдяки чому уможлиблюється формування так званої крос-культурної компетентності людини – своєрідної здатності користуватись всім арсеналом лінгвокультурних знань, вербальними / невербальними інструментами в

різноманітних ситуаціях комунікації, поважно ставитися до розбіжностей світовідчуття, мислення, обрядів, традицій, звичаїв народів тощо.

Вивчаючи другу (відмінну від рідної) мову, людина знаходиться на «перетині» двох мовних середовищ, адже співіснує одночасно у двох культурних просторах, має сприйняти світ одночасно з двох різних позицій. Через зіставлення (порівняння) і вибір певних концептуальних механізмів (мова, культура, менталітет) здійснюється діалог культур, унаслідок чого відбувається збагачення й наповнення внутрішнього світу людини додатковими інтенціями. Людина, яка лише починає вивчати іноземну мову, формулює власні думки та висловлення рідною (материнською) мовою з усіма її культурними специфікантами. У процесі спілкування іноземною мовою слід перебудувати, переформатувати й підлаштувати своє висловлення відповідно до культури носія іншої мови. Цей процес і є діалогом культур. Через призму іншої культури людина по-новому може побачити і сприйняти власну культуру.

Остаточно визначити власне розуміння сутності категорії крос-культурного навчання та сформулювати її визначення допомогло звернення до сучасної Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя. Автори довідникового видання не надали визначення дефініції «крос-культурне навчання», проте їхня інтерпретація поняття полікультурного виховання/навчання є продуктивним в контексті нашого дослідження.

Відтак, в енциклопедичному дискурсі полікультурне виховання/навчання є процесом цілеспрямованої соціалізації (інкультурації) учнів, що передбачає оволодіння ними системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних (інтераційних) і емпатійних умінь, що уможливають здійснення міжкультурної взаємодії і виявлення емпатійного розуміння інших культур, а також толерантність до інокультурних репрезентантів. Полікультурне виховання/навчання на когнітивному рівні забезпечує засвоєння взірців (культурних артефактів, патернів поведінки) і цінностей національної (локальної) і світової

(глобальної) культури, культурно-історичного і соціально-культурного досвіду різних країн і народів (етносів, етнічних груп). На ціннісно-мотиваційному рівні полікультурне виховання/навчання забезпечує розвиток соціально-настановних і ціннісно-орієнтаційних спрямувань (інтенцій) учнів до інтеркультурної комунікації (взаємодії), а також формування толерантного та емпатійного ставлення до різних країн, народів, культур та соціальних груп. На діяльнісно-поведінковому рівні полікультурне виховання/навчання продукує активну соціальну міжкультурну взаємодію з представниками різних культур (мов) при одночасному збереженні власної культурної ідентичності. Отже, ця категорія віддзеркалює гармонійне співіснування багатьох різних культур, жодна з яких не є домінуючою. Відтак, гармонійна мультикультурність передбачає певний елемент наслідування традицій тих культур, в яких діти живуть, і водночас, народження інноваційного поля культурної взаємодії. Саме це привчає школярів сприймати (відчувати, осмислювати, аналізувати) складні культурні процеси як закономірну еволюцію різноманіття людських спільнот (етносів, народів, мов, культур), що нерозривно пов'язані між собою. Учні виступають носіями культурних традицій, в яких вони виховуються (наваються), стають учасниками постійної соцікультурної (міжкультурної) взаємодії, що формує етнічну толерантність, доброзичливість до «іншого», сприйняття «інших», інтерес до культурних відмінностей (варіативів).

Крос-культурне навчання є послідовною, цілеспрямованою взаємодією вчителя та учнів, в межах якої відбувається накопичення фоново-культурологічних знань, розвиток мовно-мовленнєвих умінь, необхідних для ефективної міжмовної й міжкультурної взаємодії з представниками різних лінгвокультурних спільнот; забезпечує здатність індивіда користуватись арсеналом лінгвокультурних знань, інструментарієм вербального/невербального спілкування; толерантне ставлення до розбіжностей світовідчуття (націоментальні маркери, соціокультурні культурні коди, культурно-детерміновані традиції, етнокультурні артефакти,

фольклорно-історичні одиниці) інокультурних репрезентантів; сприяє формуванню крос-культурної компетентності учня (здатність до розпізнавання й розкодування культурно-маркованих лексичних одиниць мови, продуктивне використання міжмовного дискурсу, здатність вибудувати мовно-комунікативну стратегію на засадах толерантності до етнічної, культурної, національної багатоманітності), його крос-культурного інтелекту (відкритість до крос-культурної інтеракції, розуміння себе як «людини культури», прагнення до взаємозбагачувального діалогу культур).

1.3. Категорія «мультикультурний освітній простір» у загальнонауковому та педагогічному дискурсах

Здатність людини налагоджувати повноцінну (вербальну, невербальну, емоційно-енергетичну) взаємодію з інокультурним репрезентантом (комунікантом) в більшості наукових досліджень позначається поняттями «міжкультурна», або «полікультурна», або «крос-культурна» та «мультикультурна» комунікація. Префікс «між-» означає, на нашу думку, співробітництво, взаємозалежність, взаємопроникнення, взаємовплив. Префікс «полі-» в словниках іншомовних слів переважно витлумачено як «багато». За допомогою префікса «інтер-» обґрунтовується можливість «занурення» та інтеграцію. Подеколи, для позначення множинності предметів з їх мультиплікативним ефектом використовується префікс «мульти-». Отже, саме префікс «мульти-» найбільше відповідає нашому розумінню сутності «множинного», складного, багатоманітного освітнього простору, що репрезентується наявністю постійного «перетину» різних мов і культур, створюючи певний мультиплікативний ефект, коли репрезентанти різних мов/культур набувають цінного досвіду, опановуючи нову культуру, примножують його, збагачують свій світогляд, розширюють культурний кругозір.

У 2008 році міжнародними організаціями було представлено на широкий загаль Білу книгу з міжкультурного діалогу (Біла книга з

міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності», 2010), де постульовано міжкультурний діалог як відкритий й шанобливий взаємообмін обмін думками на підставі узаєморозуміння та взаємоповаги поваги між окремими групами людей, які відрізняються за етнічними, культурними, релігійними, мовними ознаками, а також за історичним походженням; міжкультурний діалог має функціонувати та реалізовуватись на всіх рівнях: як в площині одного соціуму (суспільства), так і між європейськими суспільствами, насамкінець, між Європою та рештою світу. Такий міжкультурний діалог вимагає від кожного індивіда свободи й прагнення до культурного й ціннісного самовираження, а також свідомої готовності й сформованого вміння дослухатись до думок інших інокультурним та іншомовних репрезентантів; міжкультурний діалог має сприяти соціальній, освітній, культурній та економічній інтеграції; декларувати й пропагувати рівність, людську гідність і почуття єдиної спільної загальнокультурної мети; міжкультурний діалог покликаний розширити розуміння світоглядів і культурних практик, підтримувати толерантність і шанобливе ставлення до різноманітності (Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності», 2010).

Водночас, на початку 20 століття у науковому дискурсі укорінилась теза про те, що однією з форм культурного плюралізму (множинності) виступає мультикультуралізм, який, будучи синонімом «багатокультурності», віддзеркалює певну фрагментацію соціуму і, відповідно, вступає в протиріччя із так званою «загальнонаціональною культурою». На противагу такій позиції С. Пришляк стверджує, що виходячи з викликів «міжкультурного буття» сучасної людини саме міжкультурна освіта створить сприятливі умови для збереження національної культури у поєднанні з «розквитом» мультикультурності (Пришляк, 2019).

На думку С. Пришляк, мультикультурна освіті покликана: органічно інтегрувати виховання національної свідомості, помірною патріотизму із почуттям толерантності (пошани) до виявів різних культур; забезпечувати

розвиток глибоко освіченої людини, яка розуміє значущість «культурного багатства» нації, здатної до адаптації в інших мультикультурній середовищах; організувати для національних меншин максимально позитивні (сприятливі) передумови набуття якісної освіти; сприяти розвитку позитивного ціннісного досвіду крізь призму ознайомлення із досягненнями єдиної світової культури; забезпечувати розвиток культурної ідентичності, любові до власних національних культурних традицій; забезпечувати в системі освітніх практик інтеграції національних і інокультурних компонентів; створювати сприятливі умови для формування національного й одночасно мультикультурного світогляду, невід’ємними елементами якого є поважне ставлення до культурних цінностей та культурних специфікантів різних народів. Водночас, наголошує С. Пришляк, принципова значущість багатоманітності культур вимагає спеціальної уваги щодо їхнього збереження і подальшого розвитку (Пришляк, 2019).

Сполучною ланкою може бути певний культурний ареал, тобто міжкультурне поле для діалогу, контактів, обміну поглядами, порівняння культурних цінностей. Це дозволить більш ефективно долати культурні розбіжності, виявляти шляхи формування особистості, спроможної толерантно сприймати культурні цінності інших народів та органічно інтегруватися в будь-який культурний простір, не відмовляючись при цьому від власних, національних культурних цінностей.

В контексті дослідження розуміємо мультикультуралізм як концепцію єднання світових культур, що зумовлює пошук необхідних для цього об’єднавчих складових. На нашу думку, мультикультуралізм має певну схожість (спорідненість) із категорією «крос-культурність» (cross-cultural), яку у загальному вигляді тлумачимо як «продукт» створення нової самостійної культури на стику (перетині) інших культур.

У контексті нашого дослідження поняття «мультикультуралізм» потребує глибшого аналізу.

Наше розуміння сутності категорії «мультикультуралізм» базується на фундаментальній позиції видатного українського вченого А. Колодія, відповідно якої дефініція «мультикультуралізм» віддзеркалює насамперед певну «ідеологічну доктрину» та відповідні принципи політики, що базується на цій доктрині. А. Колодій в статті «Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України» Водночас, мультикультуралізм є принципом етнонаціональної, освітньої й культурної політики, що декларує й утверджує право громадян плекати, зберігати, розвивати й захищати усіма законними методами власні етнічні й культурні специфіканти, а державу зобов'язує всіляко підтримувати названі інтенції (зусилля) громадян. У витоках концепції мультикультуралізму лежить визнання рівності всіх культур і їхнє абсолютно однакове право на існування. Така ідеологія пропагує інтеграцію (об'єднання) культур без їхньої асиміляції (або злиття). На думку А. Колодія, послідовники ідей мультикультуралізму в освіті впевнені, що шляхом вивчення та засвоєння певної інформації про культуру інших етнічних груп (народів, націй) й досягається зменшення негативного відношення до представників цих етнічних груп. Отже, саме мультикультуралізм надає цінності культурам усіх расових та етнічних груп (Колодій, 2008).

Будучі одним із принципово важливих аспектів ідеології толерантності, мультикультуралізм віддзеркалює паралельне існування різних культур з метою їх взаємної інтеграції (взаємопроникнення), узаємозбагачення і гармонійного розвитку в загальнолюдському просторі масової культури.

На думку Сергєєвої, Таюрської, ідеологічна політика мультикультуралізму подеколи призводить до низки негативних явищ. Зокрема мова йдеться про таке: 1) уявна загроза національній свідомості та єдності, загроза так званій «національній гармонії», гіпотетична можливість посилення міжетнічної недовіри, ускладнення процесів етнічної асиміляції; 2) мультикультуралізм інколи асоціюється з поширеними останнім часом принципами так званої «політ коректності» і розповсюдженою практикою

«квотування» під час прийому на роботу, у заклади освіти тощо; 3) мультикультуралізм спричиняє інституціалізацію певних культурних відмінностей та надмірній етнізації суспільних відносин, що загрожує загальнопланетарним ліберальним цінностям, зокрема пріоритетності прав людини (Сергєєва, Таюрська, 2021).

Мультикультуралізм є певним напрямом державної політики, стверджує Сергєєва, що полягає в такому: державні, соціальні, освітні й культурні установи (організації) мають визначати ідеологію, політику, низку конкретних заходів й ініціатив, які б надавали можливість різноманітним культурам розвиватися одна поруч із одною у межах однієї країни (Сергєєва, Таюрська, 2021).

Мультикультуралізм також спрямований не тільки на збереження власних культур, але й на мотиваційне заохочення до продуктивної й активної взаємодії з іншими культурами, що призводить до їхнього взаємного розвитку; на протилежному поняттю мультикультуралізм, категорія інтеркультуралізм навпаки сприяє їхньому «розмиванню», продукує інтенцію до «поглинення» одних культур іншими культурами.

Підтримуючи таку позицію Сергєєвої, Таюрської в розумінні характеристики «мульти-» не лише як інтеграцію, а й як примноження, породження нових якостей та смислів, в контексті обґрунтування своєрідності мультикультурного освітнього простору. Вживання у сучасному науковому дискурсі категорії «мультикультуралізм» детермінується такими позиціями: переосмислення уявлень про етнічну (національно-культурну) синергію (цілісність) суспільства, що зумовлює відмову від бажання «інтегрувати» різні етнічні групи в домінуючий етнос, оскільки інтеграція означає «нівелювання» національних специфікантив різних народів (націй, етносів, культур) та, насамперед, їхніх культурних особливостей, тобто їхню асиміляцію і применшення значущості поняття культурного розмаїття як рівноправного статусу різних етнічних і культурних спільнот (Сергєєва, Таюрська, 2021).

Основною відмінністю між мультикультуралізмом і полікультуралізмом є те, що в мультикультуралізмі культура кожного етносу/культури розуміється дещо відособлено від інших, уяскравлюючи її особливості; при цьому культивується діалог/полілог різних культур, розвиток інтересу до культурних, духовних надбань різних народів. Напротивагу цьому, полікультуралізм передбачає більш активну культурну взаємодію між народами й етносами та спільний культурно-духовний обмін, певне взаємопроникнення культурних цінностей. Отже, полікультурний підхід, на відміну від мультикультурного, активізує рух до фактичного «злиття» різних культур та взаємообмін культурно-духовними цінностями.

Мультикультуралізм розуміється подеколи як теорія, практика й політика неконфліктного співіснування в спільному життєвому просторі декількох негомогенних культурних груп. Мультикультуралізм постулює узаємоповагу до розбіжностей, і, водночас, не відмовляється від пошуку універсальності співіснування.

Концепт «мультикультуралізм» вживається також в межах аналізу освітніх процесів в такому контексті: мультикультурна освіта в сучасних умовах може розглядатись як «інтернаціональна освіта» (Luchtenberg).

Суголосну позицію висловлює Banks, наголошуючи на тому, що цінностями-принципами, що мають бути присутні в змісті інтеркультурної освіти є: розвиток інтересу до інших культур, взаємоповага повага до їхніх цінностей, до прав і свобод людей різних етнічних груп, формування бережливого ставлення до природи, виховання несприйняття расистських проявів (Banks, 2001). D. Hoopes розглядає мультикультурну освіту її як спосіб інтеграції людини в міжкультурне суспільство. На думку вченої, мультикультурна освіта вирішує такі завдання: саморозуміння людини в системі культури власного етносу; формування умінь вести діалог репрезентантами інших етнокультурних груп; ознайомлення із особливостями культури представників інших етнічних груп; розвиток етнічної толерантності (Hoopes, 1971).

Сутність мультикультурної освіти глибоко дослідив J. Banks. Сформульовані вченим положення вважаємо продуктивними в контексті нашого дослідження. На думку науковця, мультикультурна освіта є процесом пізнання культурних надбань різних народів, етносів, культурних груп. Розпочинати мультикультурну освіту, за позицією вченого, слід з усвідомлення індивідом власної етнічної ідентичності та культурної приналежності. Крім того, наголошує дослідник, не можна унормовувати та уніфікувати мультикультурну освіту в різних країнах, вона має ураховувати специфіку кожної країни з її етнічним та культурним різноманіттям. Нам імпонує те, що автор наголошує на необхідності організації спеціальної підготовки батьків і вчителів до реалізації принципів, положень, мети й способів мультикультурної освіти. J. Banks також акцентує на тому, що мультикультурна освіта є пролонгованим поняттям, оскільки не має чітких обмежень у часі й знаходить відображення в усій площині освіти індивіда впродовж життя (Banks, 1994).

В межах розгляду концепту «мультикультурний освітній простір» слід звернутись до ключових понять «асиміляція», «акомодація» й інтеркультурація.

Асиміляція є процесом, в результаті якого представники однієї етнічної групи (представники культурної спільноти) втрачають яскраво виражені специфіканти, оскільки опановують культуру іншої етнічної групи, з якою вони тісно контактують. Асиміляція в такому контексті є маркером монокультурного суспільства, яке не визнає плюралізму культур.

Акомодація є процесом взаємодії культурних груп (спільнот), у ході якої відбувається засвоєння принципово нових культурних елементів, створення нового культурного синтезу, і як результат – інтеграція різних культурних традицій. Первинний етап акомодації базується на «нерівності» між домінуютьною культурною групою та культурною групою, що є «підлеглою». Проте, цей процес передбачає реалізацію так званих «компенсаційних програм:», наприклад, активізуються міжетнічні

дослідження, поширюються на широкий загал програми вивчення мови та культури різних меншин, популяризується двомовна освіта. З часом, акомодация призводить до певної «легітимізації» мови та культури груп національних меншин. Приміром, в систему шкільної освіти впроваджуються програми міжкультурної освіти, що постулюють ідеї єдності, рівності й культурної/етнічної різноманітності.

В контексті інтеркультурації здійснюється вільна, систематична, органічна взаємодія домінувальної культурної групи та культурної групи національних меншин. В цьому контексті пропагується розуміння багатства різних культур, відбувається вивчення специфіки процесів їх взаємодії та взаємозбагачення як рівних, декларується усвідомлення взаємності різних культур та їх взаємозалежності.

Відтак, саме процес інкультурації є механізмом реалізації мультикультурної освіти в різних країнах.

Аналіз наукових джерел доводить, що загальні риси моделі мультикультурної освіти почали формуватись в Сполучених штатах Америки під впливом наростаючих міжетнічних конфліктів та міжкультурних непорозумінь. Мультикультурна модель освіти поступово стала важливим механізмом попередження таких конфліктів, інструментом їх подолання, способом гармонізації відносин між різними етнокультурними групами.

Спочатку, в закладах освіти США поступово поширилась так звана мультиетнічна освіта (Multiethnic education), яка в цілому мала позитивний вплив на взаємовідносини між представниками різних етнічних/культурних груп.

У дослідженні J. Banks «Мультикультурна освіта: історичний розвиток, виміри та практика» («Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice») визначено подальші етапи розвитку мультикультурної освіти в США: перший етап – зародження мультикультурної освіти – етнологічний етап – характеризувався розробленням на інституційному рівні концепцій та теоретичних положень

міжетнічних наукових розвідок американських істориків у педагогічній практиці з подальшою їх практичною реалізацією; другий етап – впровадження мультиетнічної освіти – виник як результат усвідомлення того факту, що глибоке дослідження етнічної складової з подальшим її впровадженням в навчальні програми з метою реформування шкільної освіти є замалим і недостатнім кроком для забезпечення достатнього рівня освіти, що спрямована на формування більш демократичних мультикультурних, мультиетнічних відносин. Названа ситуація, як стверджує J. Banks, спричинила внесення кардинальних та системних змін в освітню теорію і практику взагалі; третій етап – удосконалення освітніх програм відповідно принципів мультикультуралізму – полягав у переосмисленні навчальних шкільних програм у закладах загальної середньої освіти, коледжах та університетах. Зміни мали охопити історію та культуру представників різних етнічних та інших соціальних і культурних груп, зокрема людей з особливими освітніми потребами. Четвертий етап – етап теоретичного обґрунтування сутності мультикультурної освіти – передбачав розроблення методологічних засад мультикультурної освіти, організації фундаментальних досліджень та методики практичної реалізації всіх аспектів мультикультурної освіти, зокрема: расові, класові, статеві, релігійні та інші специфіканти (Banks, 1991).

У сучасних умовах у Сполучених штатах Америки функціонує більше 100 закладів вищої освіти, які пропонують різноманітні освітньо-професійні програми, зорієнтовані на розвиток різних видів міжкультурної компетентності та водночас віддзеркалюють єдині (універсальні) цінності та ідеали мультикультурної освіти. З-поміж них максимально розповсюдженими є: програми мультикультурної освіти (Multicultural Education), спеціальної освіти (Special Education), мультимовної освіти (Multilingual education), двомовної освіти (Bilingual Education), двомовної крос-культурної освіти (Bilingual Cross-Cultural Education), двомовної

двокультурної освіти (Bilingual Bicultural Education), культурної мовної різноманітності (Cultural Linguistic Diversity) тощо.

На основі аналізу наукових джерел можемо стверджувати, що мультикультурна освіта в Україні не розвивається «з чистого аркуша». Фундаментальні напрацювання вчених з подальшою практичною реалізацією продуктивних моделей мультикультурної освіти в різних країнах довели її ефективність та перспективність. Відтак, вимагають детального розгляду параметри формування мультикультурного освітнього простору в закладах загальної середньої освіти.

Сучасні євроінтеграційні процеси в Україні актуалізують потребу в теоретичному преосмисленні проблематики конструювання європейського науково-освітнього простору, рефлексування можливостей і перспектив уходження в нього національного (українського) освітнього простору. Європейський освітній простір репрезентує, з одного боку, доволі самодостатній високий цивілізаційний рівень освіти, її повну кореляцію вимогам так званого «суспільства знань», а з іншого боку – гуманістичні універсалиї (принципи, цінності, ідеали) західної цивілізації. Отже, успішна європеїзація вітчизняного освітнього простору вимагає, насамперед, його різнорівневої та багатопрофільної модернізації. Водночас, вимагає спеціальної уваги координація (взаємоузгодження) європейських світоглядних освітніх орієнтирів та національного менталітету українців, їхніх світоглядних традицій та настанов.

В історичній ретроспективі теорія щодо просторово-часових уявлень, зокрема дослідницька увага до поняття «простору» пройшла декілька етапів осмислення й декілька стадій переосмислення: релігійно-міфологічна стадія, так звана «натурфілософська» стадія й науково-філософська стадія. Беззаперечно, концепт «простір» завжди пов'язувався зі спробами розуміння довколишнього світу та само ідентифікації людини в ньому.

Звернення до довідникових джерел (філософського словника) дозволяє стверджувати, що категорія «простір» тлумачиться як характеристика матерії

(або матерії буття), всіх її виявів та рівнів, що детермінує можливості руху і розвитку. Таке примітивне розуміння поняття простору виформувалось на підставі спостережень за взаєморозміщенням об'єктів один відносно одного, враховуючи обсяг (об'єм), протяжність (вимір) і час. Майже до кінця 19 століття таке абстрактне розуміння простору філософських науках зберігало своє абсолютне значення місця (координат), де здійснюються різні процеси буття. Його абсолютність проявлялась у незалежності від будь-яких систем, а об'єктивність – у відношенні до конкретних подій. У 20 столітті концептуальні уявлення про простір змінюються, адже його пізнання починає студіюватись відповідно феноменологічного підходу, відповідно з яким «простір» вибудовується абстрактною активністю свідомості суб'єкта. Отже, з часом розуміння простору не лише як фізичної сфери буття, а як способу суб'єктної активності індивіда поширюється на всю гуманітарно-культурну галузь науки.

У сучасному науково-філософському дискурсі простір витлумачується як фундаментальний концепт людського мислення, що віддзеркалює множинний характер існуючого універсуму, його гетерогенність та неоднорідність. Відповідно сучасного термінологічного тлумачення простір є певною множиною структурно впорядкованих об'єктів та їхніх ідентифікаторів, яка може бути репрезентована моделлю (схемою), що описує логічну структуру групування, систематизації й упорядкування ідентифікаторів всіх об'єктів даного простору.

Освітній простір у загальнонауковому розумінні є певною частиною соціального (суспільного) простору, як певна територія (координати), в межах якої здійснюється конкретна діяльність – освітня діяльність.

Освітній простір, на думку Д. Чернілевського, є певною педагогічною реальністю, в межах якої здійснюється перетин, взаємодія, осмислення й пізнання суб'єктом (подія) довколишніх елементів як носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує індивідуалізацію, суб'єктивацію і прогресивний розвиток всіх об'єктів простору (фігурантів і предметів).

Освітній простір будучи системою психолого-педагогічних чинників та передумов засвоєння особистістю у ході становлення цілеспрямовано організованого педагогічного середовища може тлумачитись об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, розвитку, формування. Спеціальне конструювання такого складно структурованого й багатогранного об'єкту як освітній простір вимагає визначення його структури і встановлення ефективних механізмів його існування (Чернілевський, 2015).

В залежності від структурних елементів, які фіксують в загальній структурі освітнього простору, способами вчені пропонують різноманітні алгоритми дій: ергодизайн освітнього простору, конструювання освітнього простору, розгортання освітнього простору, самоорганізацію освітнього простору і проектування освітнього простору.

У 2015 році українською дослідницею А. Цимбалару здійснено фундаментальне дослідження термінологічних, методологічних та теоретичних координат розгляду феноменології категорії «освітній простір». У власних міркуваннях спиратимемось на наукові напрацювання дослідниці, адже ми з ними суголосні. Отже, освітній простір вчена інтерпретує як комплекс просторово-предметних компонентів – предметних засобів, сукупність та певне розташування яких організовує умови для відтворення потрібних дій суб'єктів. Освітній простір, на думку А. Цимбалару, уналежнює виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори (Цимбалару, 2015).

Отже, освітній простір – це педагогічна реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів).

Мультикультурний освітній простір є просторово-предметним ареалом взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що конструюється на засадах урахування інваріантності загальнолюдських (загальнопланетарних) цінностей у поєднанні з варіативністю культурних інтенцій (етнокультурного

світогляду, національних констант, історично-культурних артефактів, культурно-детермінованих міжособистісних патернів). Мультикультурний освітній простір моделюється на засадах конвергенції та інтеграції національних та інокультурних цінностей, забезпечує мультиплікацію («примноження») духовно-ціннісного й культурного багатства індивіда шляхом опанування іноземними мовами як способами міжкультурної взаємодії. Мультикультурний освітній простір є фрагментом трансльованого в систему освіти мультикультурного поля суспільства, відтак забезпечує перетворення «довколишнього» в «індивідуальне». Функціонування мультикультурного освітнього простору в закладах загальної середньої освіти розуміємо як модель для створення психолого-педагогічних умов, алгоритмів, й технологій адаптаційної інтеграції особистості учня в мультикультурне поле суспільства за допомогою освітніх (дидактичних) механізмів, зокрема – крос-культурного навчання.

Висновки з першого розділу

На підставі наукового опрацювання нормотворчих державних документів, нормативно-правових актів, наукових концепцій та програм розвитку системи освіти в Україні встановлено, що глобалізаційні інтеграційні процеси в соціальній сфері спричинили переформатування освітнього простору країни – змінюються вимоги до професіоналізму фахівців, які безпосередньо залучені до іншомовної та «інокультурної» комунікації. Відтак, провідною метою реформування системи освіти є «стирання» культурно-мовних меж між народами (етносами, культурами), а встановленню повноцінного діалогу культур сприяє реалізація крос-культурного підходу у підготовці фахівців.

Крос-культурний підхід розкриває методологію багатопанорамного дослідження «людини на перетині культур» як інноваційного типу особистості, яка дотримується загальнопланетарної етики та характеризується транскордонним мисленням, що виходить за межі власної культури. За крос-культурним підходом, здатна до крос-культурної інтеракції

особистість інтегрує проєкції різних культур, визнаючи як універсальність людського існування, так і наявність широкої палітри інокультурних форм на засадах балансу толерантності культурних цінностей; здійснює вибір мовно-комунікативної стратегії, інтеріоризує цінності інших культур не применшуючи значущості власної. Крос-культурний підхід декларує «поліфонію культур» з одночасною самоверифікацією особистості в націоментальному сегменті загальної культури. Крос-культурний підхід в суспільному (зокрема освітньому) значенні постулює пріоритетність розроблення освітніх концепцій на засадах культурно-ідентифікаційних метакогнітивних стратегій взаємодії з інокультурними й іномовними репрезентантами в координатах всеосяжної поваги й толерантності до багатоманітності.

Крос-культурне навчання є послідовною, цілеспрямованою взаємодією вчителя та учнів, в межах якої відбувається накопичення фоново-культурологічних знань, розвиток мовно-мовленнєвих умінь, необхідних для ефективної міжмовної й міжкультурної взаємодії з представниками різних лінгвокультурних спільнот; забезпечує здатність індивіда користуватись арсеналом лінгвокультурних знань, інструментарієм вербального/невербального спілкування; толерантне ставлення до розбіжностей світовідчуття (націоментальні маркери, соціокультурні культурні коди, культурно-детерміновані традиції, етнокультурні артефакти, фольклорно-історичні одиниці) інокультурних репрезентантів; сприяє формуванню крос-культурної компетентності учня (здатність до розпізнавання й розкодування культурно-маркованих лексичних одиниць мови, продуктивне використання міжмовного дискурсу, здатність вибудувати мовно-комунікативну стратегію на засадах толерантності до етнічної, культурної, національної багатоманітності), його крос-культурного інтелекту (відкритість до крос-культурної інтеракції, розуміння себе як «людини культури»), прагнення до взаємозбагачувального діалогу культур).

Мультикультурний освітній простір є просторово-предметним ареалом взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що конструюється на засадах урахування інваріантності загальнолюдських (загальнопланетарних) цінностей у поєднанні з варіативністю культурних інтенцій (етнокультурного світогляду, національних констант, історично-культурних артефактів, культурно-детермінованих міжособистісних патернів). Мультикультурний освітній простір моделюється на засадах конвергенції та інтеграції національних та інокультурних цінностей, забезпечує мультиплікацію («примноження») духовно-ціннісного й культурного багатства індивіда шляхом опанування іноземними мовами як способами міжкультурної взаємодії. Мультикультурний освітній простір є фрагментом трансльованого в систему освіти мультикультурного поля суспільства, відтак забезпечує перетворення «довколишнього» в «індивідуальне». Функціонування мультикультурного освітнього простору в закладах загальної середньої освіти розуміємо як модель для створення психолого-педагогічних умов, алгоритмів, й технологій адаптаційної інтеграції особистості учня в мультикультурне поле суспільства за допомогою освітніх (дидактичних) механізмів, зокрема – крос-культурного навчання.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [1]

РОЗДІЛ 2

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДО КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Розділ присвячено висвітленню специфіки підготовки майбутніх учителів-мовознавців у закладах вищої освіти України, країн ЄС та Китайської народної республіки.

Проаналізовано зміст освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури в закладах вищої освіти.

Розкрито своєрідність професійної діяльності учителів іноземної мови та літератури в контексті крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Уточнено поняття «підготовка», «професійна підготовка», «готовність» в міждисциплінарному контексті.

Репрезентовано концептуальну сутність феномена «готовність майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі». Розкрито структурно-компонентний й поелементний склад феномена.

2.1. Своєрідність підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури в закладах вищої освіти

Останні десятиріччя у мовознавчих наукових практиках актуалізувався перехід від так званої «іманентної» структурної лінгвістики, до «антропологічної лінгвістики», що вивчає мовні явища у тісному взаємозв'язку з людиною, її когнітивними параметрами, мисленням, духовними інтенціями та практичною діяльністю (Попова, 2019).

У загальнонауковому вимірі мовознавство розподіляється на конкретне (часткове) і загальне. Конкретне мовознавство досліджує окремі (конкретні) мови, приміром: українську, англійську, китайську, або групу

споріднених мов – слов'янські, германські, романські, тюркські тощо. Конкретне мовознавство розподіляється також на синхронічне й діахронічне. Синхронічне мовознавство репрезентує мовні факти та явища в певний момент історичного розвитку мови. У той же час, діахронічне мовознавство відстежує історичне розгортання мови впродовж певного часового проміжку ураховуючи зміни, що відбулися в мовній площині. Специфічним різновидом діахронічного мовознавства є компаративно-історичне мовознавство, яке шляхом порівняння мов встановлює їхнє «історичне минуле», а також фіксує й реконструює їхнє спільне джерело походження [Вступ до мовознавства, 2007, 9].

Загальне мовознавство досліджує специфіку мови як способу людської комунікації (природу походження мови, її історичне тло, закономірності розвитку, узаємозв'язок із менталітетом, мисленням, культурою тощо) і, в той же час, загальні закономірності й специфіканти всіх мов світу, їхню поелементну структуру та закони функціонування. У рамках загального мовознавства виокремлюють типологічне (зіставне) мовознавство, яке шляхом співставлення вивчення різних мов відшукує в їхньому структурно-компонентному складі спільні й відмінні риси. Загальне мовознавство виникло на фундаменті конкретного мовознавства і опирається на нього, оскільки загальні закономірності побудови й розвитку мов можна визначити лише на підставі аналізу різних конкретних мов.

Саме загальне мовознавство є фундаментом для вивчення та навчання іноземної мови, адже навчати мові може лише той, хто усвідомлює природу мови та її тісний узаємозв'язок з особистістю людини. Для засвоєння іноземної мови дуже важливими є так звані «фонові знання» про різні характеристики мови та її розуміння-розтлумачення крізь призму культури та суспільства. В контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови до крос-культурного навчання така думка має неабияке значення, адже саме ураховання культурних відмінностей іномовних та інокультурним

репрезентантів є характеристикою успішного крос-культурного навчання, як навчання «на перехресті мови і культури».

Послугуючись мовою термінів видатної української науковиці у галузі філології О. Семеног зазначимо, що вчителя мови і літератури почасти в називають «словесником». Дослідниця вказує, що морфологічно й концептуально номінація «словесник» має коріння у використанні праслов'янського кореня «словеса». В прадавні часи, продовжує Семеног, це позначення розумілось як «майстер говорити» або утворене у 18 столітті словосполучення «велеречива людина». У цьому мовознавця вбачає місію сучасного вчителя-словесника – фахівця, який переконливим словом підвищує авторитет мови у суспільстві.

Розмірковуючи про вимоги до сучасного вчителя-словесника Семеног наголошує, що соціум чекає спеціаліста, який демонструє філологічні та психолого-педагогічні знання, розвинуте «мовне чуття», володіння фольклорно-етнічним і літературно-мистецьким потенціалом, вирізняється творчим стилем мислення, адаптивним і гнучким розумом, сформованими навичками ораторського і ділового стилю комунікації, орієнтується в проблематиці історичного розвитку власного етносу та культури, актуалізує й поширює духовну культуру рідного народу (Семеног, 2012).

На думку видатних педагогів-філологів Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Копусь, найважливішими рисами сучасного вчителя-філолога мають стати високий професіоналізм, широка загальна ерудованість, сформована загальна культура і духовна моральність, етнічна й національна свідомість, патріотична відданість Україні та її народові. В цьому контексті дослідники послугуються феноменом «мовна особистість».

Підготовка майбутніх учителів-філологів в останні роки неодноразово була у фокусі наукового інтересу й набула актуальності в лінгвістиці, літературознавстві, філософії, культурології, психології, педагогіці. На думку О. Семеног, науковці-мовознавці проаналізували як структуру мовної особистості, так і надали їй певних характеристик, на-кшталт: «національна

мовна особистість». В межах цього напрямку досліджено параметри співвідношення лексики мови і лексикону мовної особистості, висвітлено вияв мовної особистості в художніх та літературних текстах тощо.

Розмірковуючи про особливості формування мовної особистості, О. Семеног називає провідними етнокультурні й національні риси мовної особистості і наголошує на тому, що мовна особистість формується за теоретико-гносологічною моделлю з вербально-семантичним, лінгво-когнітивним, мотиваційним рівнями і детермінується лексиконом особи, пізнавальною діяльністю людини, персональною інтелектуальною сферою, індивідуальними інтересами, мотивами кожної особистості (Семеног, 2007).

Узагальнюючи різні підходи до формування мовної особистості О. Семеног та її однодумці роблять акцент на тому, що генетичним фундаментом української мовної особистості виступають національно-культурні традиції, специфічна мовна свідомість і самосвідомість, актуальні соціальні, соціолінгвістичні, психологічні характеристики окремого мовного колективу, етноментальний й національний характер. В своїх наукових роздумах науковця спирається на сформовану наукову позицію однодумців-мовознавців М. Вашуленка, Л. Паламар, Л. Струганець, які глибоко дослідили теоретичні, методологічні й методичні засади формування національної культуромовної особистості як учителя, так і учня. Водночас, як стверджує О. Семеног, важливим аспектом сучасних наукових розвідок у контексті розмислів щодо своєрідності професійної підготовки майбутніх учителів-філологів є розроблення лінгводидактичних основ національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору, етнокультурознавчої лексики (розробники Т. Левченко, О. Смолінска).

В зазначеному контексті видатна науковиця-мовознавиця Марія Пентилюк наголошує на тому, що абітурієнти ухвалюють рішення вступати на філологічний факультет закладів вищої освіти з уже сформованими стійкими вміннями мовленнєвого спілкування рідною мовою, які, «...на жаль, недосконалі й найчастіше пов'язані із соціальними умовами, у яких

знаходяться мовці, із впливом мовного середовища (білінгвальні умови)». Упродовж років навчання в університеті в разі ігнорування факту так званого «двомовного спілкування» й відсутності цілеспрямованої коригувальної роботи над культурою мовлення майбутніх учителів-філологів помилки інтерферентного характеру активізуються, закріплюються й автоматизуються. Дослідниця робить висновок про те, що таке явище неповажного ставлення до культури мовлення породжує інше явище «замкненого кола»: «...професійне мовлення майбутнього філолога, особливо вчителя-словесника, стає джерелом засвоєння учнями помилок, зумовлених інтерферентним впливом другої (російської, болгарської, гагаузької тощо) мови» (Пентилюк, 2000).

Науковицею Л. Базиль здійснено ґрунтовне дослідження специфіки професійної підготовки майбутніх учителів мови та літератури. Дослідниця визначила вектори наукових і практичних розвідок в названому контексті та сформулювала основну проблематику в науковому дискурсі щодо професійної діяльності вчителів-словесників. На думку Л. Базиль, натеper активно студіюються: проблематика щодо впровадження концепцій людиноцентризму, так званої «людиновимірності освіти», що пов'язана з параметрами визнання рівня якості національної філологічно-педагогічної освіти в системі відкритого європейського й світового науково-освітнього простору; розробка освітніх стандартів та удосконалення освітньо-професійних програм педагогічної підготовки фахівців і робочих навчальних програм конкретних дисциплін зі збереженням найкращих національних традицій (за вимогами Болонського процесу); проблематика становлення вчителя як «людини високої культури», транслятора українознавчих, освітніх, етичних і естетичних цінностей; проблеми реалізації потужного потенціалу націєтворчого характеру художньої словесності, розвиток національної і культурної свідомості (Базиль, 2016).

Приєднуємось до думки Л. Базиль про те, що система підготовки вчителів-мовознавців в Україні наразі зосереджена на реалізації конкретних завдань. Заглибимось в їхній аналіз.

Насамперед, підготовка майбутніх учителів мови й літератури має відповідати принципам україноцентризму, фундаменталізації, інтеграції й автономності, глобалізації, інформатизації, диверсифікації. Основні освітні проблеми власне професійного рівня, пов'язані з: відповідністю якості професійної підготовки словесників потребам середніх навчальних закладів. Крім того, зазначає Л. Базиль, майбутній вчитель-філолог має бути готовим до впровадження інноваційних форм навчання : неформальної, інформальної. Ми доповнюємо цей перелік додаючи й крос-культурне навчання як специфічний спосіб збагачення системи мовної підготовки школярів (Базиль, 2015).

На сьогодні професійна діяльність учителя-мовознавця набула значної поліфункційності, адже синтезує в собі функції «літературного критика, письменника, мовознавця, культуролога, фольклориста, історика громадянського побуту, моралі і культури, знавця усіх гуманітарних, а принагідно, навіть природничих наук, тобто всього, що може знадобитися для усвідомлення тексту» (Базиль, 2015).

Фундаментальні положення щодо розуміння феноменологічних ознак концепту «філолог» в Україні визначила видатна мовознавця Л. Мацько. На думку вченої, «філолог» є висококультурною, ерудованою, інтелігентною людиною. Відтак, постійно розширюються межі діяльності фахівців-філологів, оскільки так званім «предметом філологічної праці» є явища та факти художнього віддзеркалення дійсності (літературно-мистецькі явища), мови (природні і штучні), літератури (національна, зарубіжна), міжкультурна взаємодія, професійно-педагогічна діяльність, процеси, пов'язані з інтелектуально-когнітивною та перцептивні-рецептивною діяльністю. Нам імпонує думка Мацько про необхідність підготовки до міжкультурної взаємодії майбутнього вчителя-філолога (Мацько, 2000).

У ХХ ст. категорії «філолог» і «вчитель-філолог» не ототожнюють, а відправною точкою для диференціації є те, що філолог є фахівцем, який займається наукою – мовознавством, а вчитель мови і літератури є фахівцем, який завдяки навичкам літературознавства є теоретично і практично підготовленим до виконання професійно-педагогічних завдань шкільної літературної освіти. Провідною метою при цьому називається, за Базиль, виникнення стійкого усвідомленого інтересу учнів до читання й розуміння художніх творів, розуміння ролі літератури в житті кожної людини.

Інноваційний погляд на своєрідність професійної діяльності учителя-словесника презентувала Г. Клочек. Авторка зазначає, що «вчитель-словесник «дещо інакше перечитує класику», ніж учений-літературознавець, й апелює до функцій читача в системі: «література-читач-дійсність»» (Клочек, 2017:10).

Сучасні процеси модернізації змісту освіти спричинили інтерес до оновлення професійних функцій учителів-філологів. Передусім акцентується на націєтворчій функції вчителя-словесника, адже саме в системі вітчизняної освіти має бути сформований кардинально новий тип особистості педагога, який зконцентрований на вільному володінні державною (українською) мовою у синтезі зі знанням іноземної (однієї чи декількох мов), що уможливорює синтез загальнокультурної підготовки, уміння долати мовні й культурні бар'єри, імплементувати у міжнародний мовний і культурний простір елементи української мови й культури.

Система підготовки вчителів-словесників, будучи невід'ємним елементом складних динамічних соціокультурних процесів все частіше називається «поліфункційною». З іншого боку, система професійної діяльності педагога-мовника часто автономізується за своєрідністю й унікальністю. Натепер вчителю-словеснику доводиться розв'язувати комплексні професійні завдання, розв'язати які можна лише на підставі цілісного залучення суто філологічних знань, сформованих компетентностей

у галузі педагогічної, науково-дослідницької, іншомовно-перекладацької, культурологічної та інших видів діяльності.

Базовим елементом професійної компетентності вчителя-філолога вважаємо мовну компетентність.

Фахова мовна компетентність майбутнього вчителя-словесника визначається О. Копусь як здатність спеціаліста відповідати вимогам якості в ситуаціях професійної комунікації, активізуючи для цього весь арсенал знань фахової термінології, сформовані вміння та навички використання точного і лінгвістично коректного термінологічного тезаурусу в усному й писемному фаховому мовленні, бездоганне й безпомилкове володіння нормативами сучасної літературної мови, лінгвістичну обізнаність й освіченість, сформоване мовне чуття; широку ерудицію й «начитаність», знання методології, теорії, історії, етапів формування і розвитку мови й літератури, персоналій, обізнаність із творами світового письменства й літературознавства, перекладними джерелами; послуговування словниками різних видів (типів), граматики-довідниками, інтернет-мережами й ресурсами, електронними посібниками на навчальних платформах, що забезпечуватимуть вдосконалення мовної культури вчителя-мовознавця; володіння власною методикою навчання школярів (Копусь, 2013:16).

Професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога була об'єктом наукового дослідження Г. Галкіної. Дослідниця в незвичному форматі розтлумачила сутність професійної діяльності вчителя-словесника, послуговуючись окремо поняттями «філологічна компетентність» та «педагогічна компетентність». Науковець-мовознавець розкрила своєрідність соціально-комунікативної компетентності вчителя-словесника, виокремивши в її структурі педагогічну та філологічну компетентності. Під поняттям «філологічна компетентність» Г. Галкіна розуміє систему знань наукового термінологічного тезаурусу, знання мови й літератури, фонові країнознавчі знання, обізнаність із стилістичними прийомами, здатність порівнювати мовні явища. З опорою на вищезазначене, Г. Галкіна виокремлює в системі

комунікативної компетентності такі елементи: філологічна, мовна, лінгвістична, лінгводидактична, і наголошує на тому, що формування названих компетентностей у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів забезпечить їхню спроможність і готовність до становлення мовної особистості учня (Галкіна, 2002).

На думку В. Крищук, до структури професійної компетентності майбутнього вчителя філолога слід віднести філологічні компетентності, зокрема комунікативні, що зв'язані з низкою інших компетентностей: професійно-лінгвістичної (фонетичні, синтаксичні, граматичні, лексичні, орфографічні навички); професійно-соціокультурної (знання про історію рідного краю, його культуру, етичні норми поведінки); професійно-дискурсивної (уміння логічно конструювати моделі комунікації); професійно-стратегічної (уміння «відчувати» складності у спілкуванні й розв'язувати проблеми комунікації) (Крищук, 2017). Суголосну думку висловлювала Г. П'ятакова, не заперечуючи доцільності розвитку таких філологічних компетентностей майбутніх учителів-словесників як мовознавчі, літературознавчі, культурознавчі, методичні, які в синтезованому вигляді забезпечують формування професійної компетентності майбутнього українського вчителя-філолога (Крищук, 2017).

Видатна українська науковиця-мовознавиця Т. Симоненко здійснила фундаментальне наукове дослідження, яке комплексно розкриває теорію і практику формування мовно-комунікативної особистості. У своїх наукових розвідках Т. Симоненко послуговується категорією «професійна мовно-комунікативна компетентність» учителя, яка до цього в науково-філологічному дискурсі не використовувалась. Дослідниця не лише ввела в науковий вжиток цей конструкт, а й розкрила його сутність й структуру. Авторка віднесла до поелементного складу професійної мовно-комунікативної компетентності такі складові: лінгвістична (комплекс знань щодо структури мовної системи; уміння вільного оперування цими знаннями в ході професійно-педагогічної діяльності; уміння аналізу, синтезу,

співставлення, групування й упорядкування мовних фактів); предметна (сформованість професійних знань у системі мовознавчих дисциплін та стійкі вміння використовувати їх у конкретному мовленнєвому акті); прагматична (свідоме оволодіння потенціалом науково-педагогічного дискурсу); технологічна (упевнене володіння технологією (технікою й алгоритмом) культурного мовлення) (Симоненко, 2006).

Методологічні, теоретичні й практичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури в сучасному науковому фонді розкрито ґрунтовно науковцями-мовознавцями. В. Безлюдна (2017), прослідкувала етапи становлення системи фахової підготовки вчителів іноземної мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти України з середини 20 століття до початку 21 століття. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземної мови і літератури досліджували І. Костікова (2009) та Л. Морська (2008); І. Задорожна (2012) висвітлила теоретичні й методичні засади організації самостійної роботи студентів з оволодіння англомовною комунікативною компетентністю; концептуальні напрями й практико-зорінтовані параметри формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови і літератури стали предметом наукових напрацювань О. Бігіч (2005); теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури з опорою на потенціал самостійно-дослідницької діяльності презентовано в дисертації М. Князян (2007); наукові засади та практична система формування у майбутніх учителів іноземної мови та літератури спеціальної професійно-зорієнтованої комунікативної компетентності англійською мовою висвітлено в докторській дисертації В. Черниш(2015); концептуальне розуміння сутності професійної діяльності вчителя іноземної мови та літератури та її специфічні маркери висвітлює В. Редько (2018).

В сучасній освітній парадигмі доведено нерозривний зв'язок між професійною діяльністю вчителя й соціальними й науково-технічними параметрами прогресу суспільства. Відтак, постійно інтенсифікуються

пошуки нових концептуальних підходів до підготовки вчителя іноземної мови та літератури. Хочемо відзначити, що такими підходами є: суб'єктний (А. Helmke) – передбачає уяскравлення активної позицію студента у процесі навчання та його прагнення до взаємодії, що забезпечує його трансформацію в суб'єкта власної професійної іншомовної та інокультурної діяльності і саморозвитку. Крім того, заслуговує на увагу інтегративний підхід (D. Coyle) що забезпечує системний і цілісний розвиток особистості та індивідуальності майбутнього вчителя іноземної мови та літератури шляхом досягнення синтетичної єдності цілей, змісту, методик і принципів організації підготовки до професійної діяльності. Не можемо не відмітити, також і середовищний підхід (Н. Donaghue), що увиразнює можливість спеціально-зорованого цілеспрямованого впливу на розвиток ціннісної платформи, світоглядної культури, уявленнь суб'єкта про специфіку майбутньої професійної діяльності, особистісні властивості вчителя іноземної мови та літератури через організацію мультикультурного простору інтеракційної узаємодії всіх суб'єктів освітнього й виховного процесу закладу вищої освіти. Проте, найбільш поширеним в Україні є так званий «компетентнісний» (як кваліфікаційно-унормований синтез професійних умінь, навичок і мотивів до іншомовної професійно-педагогічної діяльності) підхід, представниками якого є К. Вауер, О. Бігич, Т. Комарницька, F. Lipowsky.

Особистість сучасного вчителя іноземної мови та літератури, за висловом Н. Бібік, вирізняє надвисокий рівень загальної (теоретичної, методологічної, методичної) й професійної (корпоративної, іншомовно-комунікативної) культури, сформованість «глобального мислення» й «планетарної свідомості», гнучкість й адаптивність до швидких змін, професійна мобільність, активна суб'єктність, яскраво виражена здатність працювати в команді, багато панорамний світогляд, кругозір і глибокі пізнання в обраній професійній сфері діяльності, володіння універсальними поняттями і універсальними способами діяльності, готовність самовдосконалення (Бібік, 2013).

Нам імпонує думка О. Шмирко про те, що професійний розвиток вчителя іноземної мови та літератури базується на особистісній спрямованості, оскільки разом із ґрунтовними знаннями з предмета і методики викладання іноземної мови, завданням учителя-словесника є репрезентація культурних традицій, світоглядних цінностей цілого етносу, мова якого викладається, що передбачає уважну критичність розуму та сформовану креативність особистості (Шмирко, 2012:36).

На думку В. Редька, надважливими механізмами формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови та літератури є відповідні знання, уміння й навички, які в ході практичної діяльності забезпечують і регулюють його оптимальне входження в обрану професію. Сучасному вчителю іноземної мови та літератури мають бути притаманні такі професійні знання:

- обізнаність із провідними положеннями загальнодержавної політики в галузі загальної середньої освіти, зокрема навчання іноземних мов;

- обізнаність із системами мов та провідних лінгвістичних і лінгводидактичних категорій, інструментів та механізмів мовлення, а також загальної історії, культури (традицій, фольклору, звичаїв), сучасних (суспільних, політичних, економічних, екологічних) проблем країни, мова якої вивчається (Редько, 2012:202).

Ми спиратимемось на думку видатного українського мовознавця В. Редька в тому, що вчителю іноземної мови та літератури має бути притаманна міжкультурна іншомовна комунікативна компетенція. Дослідник стверджує, що в структурі цього поняття можна виокремити такі компоненти:

- 1) мовна (лінгвістична),
- 2) мовленнєва,
- 3) соціокультурна,
- 4) навчально-стратегічна.

Водночас, стверджує В. Редько, учитель іноземної мови та літератури має демонструвати знання щодо провідних закономірностей процесу

навчання (викладання) іноземної мови, а також бути обізнаним зі змістом й особливостями всіх етапів цього процесу: цілями, методами, формами організації, принципами тощо (Редько, 2012).

Дуже велике значення на думку В. Редька, мають знання вчителя-словесника про психологічні особливості учнів, коло їх інтересів і схильностей, базових закономірностей оволодіння іноземною мовою в середовищі сучасної школи, а також різноманітних психолого-педагогічних й організаційно-дидактичних умов, які існують сьогодні, для навчання іншомовного й інокультурного спілкування в межах компетентнісної парадигми (Редько, 2012:221)

Сучасний вчитель іноземної мови й літератури не може обійтись без знань змісту робочих навчальних програм з викладання іноземних мов та інших нормативно-директивних документів, мети й своєрідності концептуальних засад змісту навчання іноземних мов на конкретному історичному етапі розвитку соціуму. Вчитель-словесник має демонструвати знання щодо провідних принципів різних дидактико-методичних концепцій, на фундаменті яких зконструйовано зміст підручників, що використовуються в практиці власної професійно-педагогічної іншомовно-комунікативної діяльності;

Підсумовуючи вищевикладене можемо стверджувати що компетентнісна парадигма підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури є не лише процесом формування ключових компетентностей (лінгводидактичної, іншомовно-комунікативної, методичної, дидактичної, лінгвокраїнознавчої). Вчені наголошують на необхідності формування однієї з концептуальних компетентностей сучасного вчителя іноземної мови та літератури – міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Розглянемо детально її зміст і функції. У загальному вигляді, міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність педагога є синтезом мовної, мовленнєвої, соціокультурної, методичної, дидактичної компетентностей.

В контексті нашого дисертаційного дослідження приділимо увагу параметрам формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів, оскільки предметом нашої наукової розвідки є підготовка майбутніх учителів до крос-культурного навчання і мультикультурному освітньому просторі закладів загальної середньої освіти.

Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність учнів є сукупністю набутих школярами знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого здійснення цілеспрямованих комунікативних інтеракцій, що зорієнтовані на оволодіння арсеналом іншомовного спілкування у межах вимог навчальної програми з іноземної мови для кожного класу.

Іншим аспектом міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів є те, що поряд із виконанням програмних вимог до рівня оволодіння іноземної мови учень має засвоїти культурні цінності народу, мова якого вивчається, що переважно здійснюється у формі діалогу культур. На нашу думку, в сучасному мультикультурному просторі, за наявності в середовищі школи різних груп учнів-білінгвів, наявності різних етнічних проявів через приналежність школярів до різних національностей, основ міжкультурної комунікації недостатньо, адже вчителів слід детальніше пропрацювати координати «перетину» мов і культур, порівнювати і співставляти різні мовні й культурні параметри, російськомовні учні (російські культурні одиниці), болгарськомовні учні (болгарські культурні одиниці) тощо. На нашу думку, ефективне впровадження системи крос-культурного навчання і забезпечить сформованість міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Глибокий аналіз професіограми сучасного вчителя іноземної мови та літератури здійснила українська дослідниця Т. Комарницька. Науковиця стверджує, що в сучасних умовах панує надмірна увага до лінгводидактичних аспектів вивчення іноземної мови. На думку вченої, слід

приділяти більше уваги функції посередництва вчителя-словесника в інтеркультурній комунікації. Інтеркультурна компетентність, на думку Т. Комарницької, складається з таких компонентів: професійна компетентність учителя іноземної мови та літератури як інтелектуальний базис для формування професійно-педагогічної майстерності; соціальна компетентність, що забезпечує продуктивну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу, уяскравлення значущості предмета, що викладається; спеціальна компетентність, що корелює з рівнем володіння мовою і здатністю навчати інших, розуміння мови як інструмента інтерактивної дії; методична й дидактична компетентності, що віддзеркалюють обізнаність та вміння застосовувати інноваційні та прогресивні методики навчання іноземних мов, навчальні стратегії, інноваційні технології і навчальні матеріали у ході викладання іноземної мови на засадах діяльнісного, когнітивного та інтеркультурного підходів (Комарницька, 2013:320).

Підтримує думку Т. Комарницької М. Козолуп, стверджуючи, що саме така парадигма підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури є поширеною в Сполучених штатах Америки. Автор наголошує на тому, що академічна підготовка студентів у США в межах компетентісно-кваліфікаційного підходу спирається на необхідності формування цілісної особистості сучасного вчителя-словесника, інтегральними елементами комплексної професійної компетентності якого є не лише спеціалізовані (вузькопрофесійні) знання, уміння і навички, а й сформовані іншомовно-комунікативні та соціоадаптивні компетентності (Комарницька, 2013:321).

Грунтовний аналіз тенденцій підготовки майбутніх учителів іноземних мов і літератур здійснила М. Леврінц. Авторка стверджує, що у сучасних умовах спостерігається поступова відмова від теорій біхевіоризму із притаманною їй трансмісійною моделлю підготовки вчителів іноземної мови на користь так званої «філософії конструктивізму», в межах якої педагог-словесник виступає в ролі «автора знань», які він формує на базі попередньо набутих знань, досвіду, переконань. Крім того, продовжує дослідниця, у

галузі підготовки вчителів іноземної мови тенденційними є зусилля, зорієнтовані на координування теоретичних й практичних змістових компонентів, що детерміновані низьким рівнем готовності випускників закладів вищої освіти до реалізації іншомовної професійно-педагогічної діяльності в реальних умовах мультикультурного середовища (Леврінц, 2022).

Українською науковицею Ю. Лахмотовою здійснено ґрунтований аналіз системи підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема вчителів іноземної мови в Китайській народній республіці. Не заперечуючи думці авторки, доповнимо її власними міркуваннями щодо переваг і недоліків системи підготовки педагогів-словесників у Піднебесній, спираючись на освітній досвід автора (Лахмотова, 2018).

Проблематику іншомовної освіти активно досліджують в різних контекстах. Дзі Ю Хуа, Дзі та Ху, Ні Сіан, М.Джу, С.Джан, Тхан У, Жан Ху, Дзієцьхон зосередили увагу на низці питань, присвячених дидактиці іноземної мови (зміст навчання, форми навчання, методи та засоби навчання). Лю Ліфень, У Дзюань, Ло Юн, Лі Цзуньюй, Сй Юй Хуа, Лісіан Дзін, Чханшен Дзіан, Дзі Джан висвітлюють методологію іншомовного професійного навчання вчителів. Грейс Ю Цьхі, Жан Ху, Х, Мінлі Лі, Ван Цхіан, Ліу Янцзін дослідили вікові особливості іншомовного навчання учнів, а У Ян, Лілі, Лу Шаньшань зосередились на методичних аспектах вивчення іноземної мови (Лахмотова, 2018:67).

Іншомовна освіта в Китайській народній республіці (Beijing, Guangzhou, Guangdong, Shanghai) здійснюється за Національною програмою (1993 р.), якою передбачено вивчення таких основних предметів, як китайська мова, математика, фізкультура, музика, моральне виховання (моральна вихованість), а також англійська мова (із 2001 р. починаючи з третього року навчання, із 2011 р. починаючи з першого року навчання). На вивчення англійської мови у початковій школі відводиться 3 години на

тиждень (із 1 по 4 роки навчання); 4 години на тиждень починаючи з 5 по 6 роки навчання.

Власний освітній досвід автора в контексті вивчення англійської мови як іноземної доводить, що значна увага в Піднебесній сфокусовується на проблемах модернізації й вдосконалення саме професійно-педагогічної освіти, зокрема підготовці майбутніх учителів іноземної мови та літератури. Учителів-словесників готують насамперед до розроблення власних методичних програм навчання англійської мови учнів. Майже неохопленим залишається міжкультурний аспект взаємодії в іншомовному середовищі, а крос-культурне навчання з елементами інткультурації учнів в різних культурних середовищах за допомогою мови не є пріоритетним напрямом системи удосконалення іншомовної освіти в КНР. Зважаючи на всеохопну європеїзацію освітнього простору проблематика ознайомлення китайських учнів-білінгвів набуває актуальності в контексті підготовки до мультикультурної комунікації, з її складними факторами інтеграції.

З'ясуємо сутність характеристики «іноземна мова», оскільки саме підготовка фахівців даного профілю обрано предметом дослідження.

Поняттям «іноземна мова (foreign language)» номінують мову, яка не є рідною для переважної більшості населення в державі, регіоні. Так звану «іноземну» не застосовують в якості засобу навчання в закладах освіти та для комунікації (спілкування) в державних та урядових організаціях і засобах масової інформації тощо. Різні іноземні мови, зазвичай, вивчаються як шкільний предмет, щоб мати змогу комунікувати з іноземцями або читати друковані матеріали цією мовою. На сучасному етапі розвитку філології та мовознавства широкого розповсюдження набувають категорії міжнародна мова (international language), світова мова (world language), глобальна мова (global language), lingua franca. У лінгвістиці існують різні тлумачення названих понять. Категорія «міжнародна мова» застосовується для позначення способу спілкування між індивідами, які не мають спільної рідної

мови. Тобто, міжнародна мова є мовою, що набула широкого розповсюдження як іноземна або друга.

Проаналізуємо зміст освітньо-професійних програм з підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури й висвітлимо інтегральну компетентність, формування якої передбачено в результаті засвоєння програми.

Флагманом підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури на півдні України є Державний заклад. «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». В Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» здійснюється підготовка учителів за спеціальністю 014 Середня освіта (мова і література (англійська)). По успішному завершенню програми випускник отримає спеціальність «вчитель іноземної мови (англійської) та зарубіжної літератури». Інтегральною метою підготовки визначено: розвиток здатності майбутнього педагога організувати й здійснювати освітній процес з розвитку англійськомовної комунікативної компетентності учнів з урахуванням новітніх тенденцій у сфері науки і суспільства; здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі методики викладання англійської мови.

В центральних регіонах України вирізняється комплексністю підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури в Криворізькому державному педагогічному університеті. В Криворізькому державному педагогічному університеті підготовка здобувачів освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (предметна спеціальність 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська))). Інтегральною метою підготовки визначено: ґрунтовна теоретична і практична підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців-педагогів, учителів англійської мови і зарубіжної літератури, здатних забезпечити освітні потреби українського суспільства та ринку праці відповідно до міжнародних і стандартів освіти України; організація навчання й виховання учнів на основі загальнолюдських

і національних цінностей, що поєднується зі збереженням українських традицій, шанобливим ставленням до рідної мови та історичного минулого, на засадах патріотизму, гуманізму, демократії, толерантності та громадянської відповідальності.

В західних областях України фундаментальністю вирізняється підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка. Заклад освіти здійснює підготовку фахівців за спеціальностями; 014 Середня освіта (Мова і література (Англійська)), 014 Середня освіта (Мова і література (Німецька)), 014 Середня освіта (Мова і література (Польська)).

Інтегральною метою визначено: підготовка підготовку до виконання функціональних обов'язків учителя англійської, німецької мов та зарубіжної літератури, класного керівника (класовода) у закладах загальної середньої освіти, організатора гуртків філологічної орієнтації, викладача (науково-педагогічного працівника) закладів освіти, формування готовності до самоосвіти та професійного самовдосконалення впродовж життя.

Як бачимо, магістральна мета підготовки за представленими програмами полягає, переважно, в системній підготовленості педагога до реалізації іншомовного навчання учнів, в здатності вчителя організувати інноваційний освітній процес в сучасній школі.

Підсумовуючи матеріал викладений в підрозділі сформулюємо наше розуміння категорії «вчитель іноземної мови та літератури» та схарактеризуємо своєрідність його професійної діяльності в контексті дослідження.

Учитель іноземної мови і літератури – це висококваліфікований, конкурентоспроможний фахівець-педагог, що забезпечує освітні потреби сучасного суспільства у галузі іншомовної освіти; забезпечує організацію освітнього (навчального, розвивального, виховного) процесу на засадах збереження українських традицій, шанобливого ставлення до рідної мови та історичного минулого, на засадах патріотизму, гуманізму, демократії,

толерантності та громадянської відповідальності в мультикультурному освітньому просторі.

Своєрідність професійної діяльності вчителя іноземної мови та літератури сформулюємо таким чином: сучасного вчителя іноземної мови вирізняє яскраво виражена соціальна зорієнтованість (місія націєтворення), що виявляється у в усвідомленні необхідності збереження потенціалу, плекання рідної мови ; інтеракційна спрямованість, що виявляється у можливостях встановлювати контакти з різними мовними й культурними репрезентантами в парадигмі діалогу культур (місія культуротворення); рівнем володіння рідною та іноземною мовами і здатністю навчати інших, розуміння мови як інструмента інтерактивної дії в мультикультурному просторі (місія мовотворення).

2.2. Сутність та структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Сучасний крос-культурний освітній простір є простором перетину культур. Крос-культурній людині притаманне усвідомлення культури як у її глобальному контексті, так і в національно-специфічній варіації. Культурне різноманіття, мультикультурний плюралізм сприймається такою особистістю як вияв глибинних засад творчого потенціалу, її самовизначення просторі та таймлайн. Магістральною метою крос-культурної підготовки майбутніх учителів є формування у майбутніх педагогів інноваційної культурної свідомості – здатності контактувати з інокультурою, прагнути зрозуміти інший спосіб життя, інші цінності, інакше підійти до аналізу власних інтенцій і відмовитися від наявних стереотипів, тобто засвоїти різні «культурні стандарти» іншої культури, постійно переосмислюючи власну.

В наукових, (дисертаційних, монографічних) джерелах нами не знайдено фундаментальних розвідок, які б висвітлювали готовність майбутніх учителів

іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Слово «готовність» є абстрактним іменником до слова «готовий». Поняття «готовність», на думку науковиці-лінгвістчині О. Попової, корелює із поняттям «підготовленість» (за тлумачним словником української мови: стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певних дій). Вчена зауважує, що смислотворчим кореневим словом у даному випадку є «стан мобілізації», адже тотожне тлумачення готовності знаходимо в психологічному словнику, а саме: «положення підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію» (Попова, 2019)

У різноманітних термінологічних інтерпретаціях та змістових варіаціях дослідники послуговуються поняттям готовність. Зважаючи на неможливість ґрунтовного аналізу всієї палітри наукових тлумачень поняття готовності, представимо лише загальне розуміння поняття, обираючи з-поміж усього фонду тлумачень таке, що дозволяє увиразнити нашу інтерпретацію поняття готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

За В. Моляком, готовність можна тлумачити як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що вміщує багато компонентів, що в сукупності надають змогу певній особі здійснювати більш чи менш успішно конкретний вид роботи (Моляко, 1989:60).

На думку В. Фрицюк, психологічна готовність часто розглядається в межах психологічного підходу у зв'язку із комплексом психічних функцій, розвиток яких вважається необхідним для досягнення конкретних результатів діяльності, тобто «готовність» тлумачиться як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду. В межах особистісного підходу, продовжує В. Фрицюк, готовність тлумачиться в контексті особистісних детермінантів ефективної діяльності; готовність передбачає удосконалення психічних процесів, станів і властивостей

особистості, які необхідні для продуктивної діяльності, тобто готовність розтлумачується як особистісний конструкт, як інтегративна усталена характеристика, що сприяє ефективній діяльності (Фрицюк, 2016:193).

Звернення до аналізу наукового фонду доводить, що інтерпретація категорії «готовність» здійснюються у декількох контекстах: індивідуальний (особистісний) висвітлює готовність як комплекс декількох різних властивостей, тобто як інтегральне, цілісне утворення; функційний підхід розглядає готовність як короткотривалий або довготривалий стан, у якому активізуються різні психічні функції та змобілізовуються фізичні й психічні ресурси людини; в особистісно-діяльнісному контексті готовність розтлумачується як комплексний (системний) прояв усіх складових особистості, що забезпечують певний рівень ефективності діяльності.

Аналіз готовності фахівця до професійної діяльності можна умовно поділити на дві частини: теоретична та практична готовність до виконання професійних функцій. Основою теоретичної готовності вчителя складають педагогічні знання й спеціальні форми мислення; практична готовність віддзеркалюється професійно-педагогічною спрямованістю і системою конкретних педагогічних умінь, що дозволяють реалізувати певний вид діяльності. Дотримуючись такого алгоритму, А. Кужельний розглядає готовність як інтегративний професійно-значущий конструкт, що є системою особистісних і процесуальних аспектів. Спираючись на це можемо зробити проміжний висновок щодо сутності в структуруванні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі: її можна умовно розподілити на декілька компонентів: теоретичний та практичний (Кужельний, 2013).

Наприкінці 20 століття в науковому фонді укорінилась позиція щодо сутності феномена готовності в інтерпретації А. Линенко. За визначенням дослідниці, професійна готовність виступає не лише результатом, а й метою професійної підготовки вчителів. У структурі професійної готовності науковиця виокремлює декілька підструктур: мотиваційна (професійно-

значущі потреби, інтенції, інтереси й мотиви педагогічної діяльності); орієнтаційно-пізнавальна (обізнаність із змістом професії, вимогами до професійних ролей, способами вирішення професійно-педагогічних задач; емоційно-вольова (відчуття відповідальності за результати професійно-педагогічної діяльності, педагогічний самоконтроль; операційно-діяльнісна (актуалізація професійних знань, активізація професійних умінь, навичок і професійно-детермінованих властивостей педагога, адаптивність до педагогічної діяльності; настановно-поведінкова (позитивна спрямованість на ефективну професійно-педагогічну діяльність в усіх її багатогранних проявах праці) (Линенко, 1995).

Отже, аналіз довідникових і науково-педагогічних джерел доводить, що готовність є активно-діяльним станом особистості педагога, який налаштований на ефективне здійснення професійно-педагогічної діяльності, озброєний теоретичними знаннями (на основі яких формується комплекс професійних умінь).

Підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі тлумачимо як педагогічний процес, що є структурним компонентом загальної, цілісної, системної професійної підготовки майбутнього педагога, що спрямований на: усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками значущості конструювання мультикультурного освітнього простору закладів освіти на засадах етнічної толерантності; формування комплексу знань з крос-культурної дидактики та умінь реалізації культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; розвиток особистісних властивостей та світоглядних цінностей студентів як ініціаторів та медіаторів діалогу культур.

Результат процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі номінуємо категорією «готовність майбутніх учителів іноземної

мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі».

Готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі є синтетичним персонально-детермінованим й професійно-зорієнтованим конструктом, що віддзеркалює інтегративну єдність прагнення педагога-словесника здійснювати трансмісію етноцентризму в етнорелятивізм (етноментально-ідентифікаційний компонент); здатність адаптувати й ремодельовати ситуативні дидактичні інтеракції в середовище крос-культурної інтеграції в мультикультурному освітньому просторі (інтеракційно-професійний компонент); інтенцію щодо трансформації професійних знань в соціокультурний інтелект (метакогнітивно-інформаційний компонент).

Заглибимось в наукові та методичні роздуми, які є змістово й концептуально близькими до нашого дослідження.

Науковці переважно звертаються до цієї проблематики або в контексті формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців, або в контексті підготовки до крос-культурної взаємодії різних категорій – фахівців, учнів тощо.

В. Загороднова (Дороз) наголошує на тому, що вимірювати слід за такими компонентами, як: мотиваційно-ціннісний, що віддзеркалює усвідомлення значущості навчання мови іноземного студента шляхом залучення культури. Показниками сформованості мотиваційно-ціннісного компонента автори називають розвиненість пізнавальних, професійно-педагогічних та соціальних (суспільних) мотивів, відповідно до яких формується розуміння важливості опанованого матеріалу та приблизно можливі шляхи його використання; позитивне/нейтральне/негативне ставлення до наявності культурних розбіжностей; оцінка іншої культури (слідування/ігнорування, етнічних і культурних стереотипів та упереджень). Наступним компонентом крос-культурної компетентності науковці

називають пізнавальний, що передбачає засвоєння мовної системи та опанування специфікантами української культури. Показниками сформованості пізнавального компоненту названо такі: обізнаність із фонетичним, лексичним, граматичним матеріалом, культурно-маркованими одиницями рідної й української мов; сформованість навичок монологічного та діалогічного/полілогічного мовлення з конкретних тем; сформованість соціокультурних знань й основ вербаліки й невербаліки) Вчені наголошують також на необхідності формування так званого «оперативного» компонента, що віддзеркалює здатність до вмілого послуговування мовними й культурними знаннями у процесі діалогічного/полілогічного та монологічного мовлення. Щодо показників сформованості оперативного компонента, то він залежить від здатності визначати (розшифровувати, декодувати) комунікативні наміри партнера; уміння застосовувати невербальні засоби передавання інформації відповідно до контексту мовлення; навичок дотримання фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засад побудови усного/писемного висловлення. Також, оперативний компонент фіксує сформованість здатності до використання лексичних одиниць із національно-культурним елементом відповідно до ситуації спілкування (Загороднова (Дороз), 2012) .

Насамкінець, на думку дослідників, має бути врахований поведінково-діяльнісний компонент крос-культурної компетентності, що відображає поведінковий аспект особистості, її ставлення до іншомовного й інокультурного співрозмовника. Показниками цього компонента називають наявність позитивного/нейтрального/негативного ставлення до української культури; стриманість/нестриманість у судженнях та висловленнях щодо поведінки чи вчинків, неприйнятних рідній культурі; уміння/невміння регулювати й контролювати власну поведінку.

В контексті визначення сутності і структури готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі продуктивним є аналіз думки щодо

визначення структури готовності студентів до крос-культурної взаємодії. Науковець О. Дем'яненко стверджує, що до структури готовності студентів до крос-культурної взаємодії можна віднести: навички продуктивної участі в комунікації (крос-культурна компетентність), розвинена позитивна взаємодія (етнокультурна толерантність), релевантність з інокультурним простором (здатність до мультикультурної трансформації та адаптації), суб'єкт-суб'єктна й полісуб'єктна взаємодія (спілкування на симетричних рівнозначних суб'єктних позиціях). Водночас, на думку дослідника, ефективна крос-культурна взаємодія є одночасно і умовою (детермінантом), і продуктом функціонування крос-культурної компетентності особистості (продуктивної участі) (Дем'яненко, 2012:168).

Специфікою професійної підготовки вчителів іноземних мов, є підготовка фахівців з двох іноземних мов, де англійська вивчається інколи як перша, або друга. З опорою на наукову думку О. Дем'яненко можемо стверджувати, що так зване «профільне» лінгвістичне навчання студентів є апріорі полілінгвальним за своєю сутністю, оскільки вивчається як мінімум три мови, а в українських закладах вищої освіти чотири (українська, (російська у випадку наявності національних меншин), дві іноземні), відтак і мультикультурним, тому вимоги до змісту крос-культурної компетентності, що формується за умов крос-культурного навчання, посилюються, як і вимоги до рівня підготовки викладачів (Дем'яненко, 2012).

В даному контексті О. Дем'яненко зазначає, що майбутній вчитель іноземної мови та літератури має навчитися в університеті бути уважним до проявів чужої культури, бути готовим виважено й спокійно зафіксувати і прийняти наявні культурні розбіжності (на рівні побутування, професійної комунікації, моделей та патернів поведінки), бути спроможним знайти так звану «спільну мову», не намагаючись переробити все на свій лад (Дем'яненко, 2012:169).

Полілінгвістична освіта сприяє формуванню у майбутніх учителів іноземної мови та літератури певних фонових (культурних, соціальних)

знань, тобто знань про культуру, традиції, того реального «тла» (фону), на основі якого формується картина життя іншої країни, іншого етносу (народу). Водночас, полілінгвістичне навчання майбутніх педагогів-словесників формує засади мовної толерантності, іншими словами – позитивне сприйняття різноманітності на світоглядному рівні.

Дослідниця О. Пальчикова стверджує, що результатом утвердження крос-культурного підходу як значущого фактору в оволодінні українською мовою іноземними студентами є співставлення ціннісно-нормативної системи (традиції, фольклор, звичаї, обрядовість, свята, мистецтво, естетика) і мовної системи, у межах якої розтлумачуються відмінні та схожі риси на фонетичному, лексичному морфологічному і синтаксичному рівнях рідної та української мов. Така позиція є продуктивною для нашого розуміння сутності підготовки вчителя-словесника до крос-культурного навчання – навчання «на перетині мов і культур» (Пальчикова, 2015:89).

Студіювання лінгводидактичних джерел (Н. Алмазова, З. Бакум, В. Дороз, Т. Жукова, О. Заболотська, Т. Колосовська) дає змогу розтлумачити крос-культурну компетентність студента-іноземця у процесі навчання української мови як здатність суб'єкта навчання використовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур, послуговуватися вербальними і невербальними засобами відповідно до комунікативної ситуації, толерантно ставитися до розбіжностей, що виникають у процесі спілкування.

Теоретичні та методичні параметри формування крос-культурної компетентності досліджували І. Канюка і Л. Сердюк, вбачаючи її концептуальну сутність у здатності до налагодження комунікації «відповідно до локальних специфікантів, як на рівні лінгвістичної координації, такі на рівні суспільного (соціального), міжкультурного культурного, геополітичного (глобального) контекстів» (Канюка, Сердюк, 2018, с. 123). Хочемо наголосити на тому, що науковці виокремлюють одним із ключових аспектів крос-культурної компетентності вмилу комунікацію з

метою налагодження міжкультурного взаєморозуміння, прийняття свідомих і виважених рішень в ситуаціях професійної комунікації.

З дещо інших позицій розглядає поняття крос-культурної компетентності О. Резунова. Авторка приєднується до визначення Т. Жукової, яка представила це поняття в такому форматі: крос-культурна компетентність є сферою комунікативної діяльності людини, яка шляхом власної крос-культурної детермінації сприймається нею як природна. Критеріями крос-культурної компетентності особистості, на думку Т. Жукової, є: крос-культурна обізнаність (сформованість сукупності знань щодо культурних артефактів, культурно-зумовлених моделей поведінки, свідоме розуміння необхідності та дотримання сценаріїв крос-культурної поведінки (співставлення рідної або іншої культури чи субкультури); сформованість культурної ідентичності (результат культурної ідентифікації, тобто продуктивне співвіднесення й ототожнення з культурними нормами, цінностями і зразками поведінки); соціальна (або нормативна) ідентичність, що віддзеркалює обізнаність із соціальними нормами та цінностями (Резунова, 2013:349).

Чжан Вей, Єва Малаховська розуміють крос-культурну компетентність як інтегративний соціально-психологічний особистісний феномен, що віддзеркалює фундаментальну загальну та фахову культуру, глибину художньо-педагогічного мислення; установки на взаємодію та професійну координацію зі студентами різних національностей; рівень відповідальності за надання підтримки кожному студенту; сформованість комунікативних знань, умінь і навичок. До структури крос-культурної компетентності студентів Чжан, Малаховська відносять: знання загальних основ комунікативістики, що не детерміновані етнічним культурним контекстом; сформована національна самоідентифікація; обізнаність із культурними детермінантами партнерів по професійній комунікації; обізнаність із основами крос-культурної взаємодії; сформовані навички щодо розпізнавання (розкодування) вербальних і невербальних проблем

комунікацій, що притаманні даними культурам; етноемпатійні здібності (Чжан, Малаховська, 2021:234).

На думку М. Леврінц, формування крос-культурної компетентності студентів віддзеркалює спроможність і здатність майбутнього педагога реалізовувати загальні та спеціальні крос-культурно-педагогічні вміння в освітньому середовищі, що уналежнює здатність орієнтуватися (бути обізнаним із культурними маркерами) в культурі різних етносів, регіонів, країн, усвідомлювати їх глибинну загальнолюдську і загальнопланетарну значущість, вміле послуговування технологіями трансляції молодому поколінню навичок крос-культурних практик, формування умінь міжетнічного та міжкультурного спілкування (Леврінц, 2022).

Заслужують на увагу наукові роздуми Я.Гнатенко в контексті підготовки фахівців з міжнародних відносин. Авторка не замислювалась над системою підготовки вчителів до крос-культурного навчання. Проте, визначення поняття «міжкультурна іншомовна професійна компетентність» вбачається нам продуктивною, особливо і контексті визначення компонентного складу феномена (Гнатенко, 2020).

На думку Я. Гнатенко, міжкультурна іншомовна професійна компетентність синтезує комплекс знань (мовно-лінгвістичних, соціокультурних (фонових), професійних, психологічних), умінь (вербальної, невербальної й паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних) і орієнтацій (лінгвокраїнознавчих, пізнавальних, лінгвістичних, предметних, поведінкових, орієнтацій на комунікацію); передбачає розвинену готовність особистості до участі в міжкультурній комунікації, зокрема на професійному рівні, у просторі діалогу культур, що розширюється. Нам імпонує твердження Я. Гнатенко й про подвійне призначення міжкультурної компетентності, адже вона є одночасно ключовою і професійно-зорієнтованою, забезпечує повноцінне включення особистості фахівця в соціальне і професійне життя, сповнене ситуаціями міжкультурних контактів, сприяє ефективності професійної діяльності в

динамічних умовах багатоманітності міжнародних відносин (Гнатенко, 2012).

Професійна діяльність учителя іноземної мови та літератури неможлива з реалізації крос-культурного навчання неможлива без сформованості іншомовної комунікативної професійної компетентності.

В контексті підготовки педагогів-словесників до крос-культурного навчання спиратимемось на думку Іванчук, яка стверджує, що за своєю концептуальною сутністю, іншомовна освіта віддзеркалює не лише оволодіння теорією і практикою іноземної мови, а й передбачає «пізнання культури народу, чия мова вивчається» (Іванчук, 2016). Тобто, на думку, дослідниці, йдеться про так звану «лінгвокультурну освіту», результатом якої передбачається «багатомовність» всіх громадян суспільства, які усвідомлюють власну приналежність до певного етносу й здатні до культурної самоідентифікації у глобальному просторі. Нам імponує позиція Іванчук про те, що залучення майбутніх учителів іноземної мови та літератури до культури іншого народу, іншомовна лінгвокультурна освіта сприяє розвитку їхнього розуміння культури іншого народу, формує здатність органічно орієнтуватися в сучасному мультикультурному та інформаційному суспільстві, увиразнює здатність до встановлення та розвитку контактів (діалогу, полілогу, дискурсу) із носіями різних мов і культур (Іванчук, 2016). Розмірковуючи над природою і сучасним розумінням сутності іншомовної професійної компетентності Іванчук, суголосно і Н. Копилова використовують арсенал особистісного, системно-структурного, акмеологічного підходів. Це надало вченим змоги визначити маркери сформованості іншомовної комунікативної компетентності вчителя іноземної мови і літератури як професійної.

На думку Т. Кучай, іншомовна комунікативна компетентність вчителя іноземної мови та літератури віддзеркалює синтез психологічної та технічно-операційної готовності особистості до здійснення успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності із застосуванням всього арсеналу методів

і засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та детермінує ефективну взаємодію з довколишнім середовищем (Кучай, 2022).

Суголосну думку висловлює І. Задорожна стверджуючи, що іншомовна комунікативна компетентність є невід'ємним елементом професійної компетентності особистості вчителя іноземної мови та літератури. Ядро іншомовної комунікативної компетентності становить комплекс знань, умінь і навичок, у поєднанні з готовністю брати участь у міжкультурній комунікації з представниками інших лінгвоетнокультур. В даному контексті має значення те, що навченість іноземної мови є лише одним елементом іншомовної комунікативної компетентності, оскільки для іншомовної комунікативної компетентності чи не найбільше значення має усвідомлення і розуміння соціокультурного «портрету» країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціокультурна ввічливість. В контексті нашого дослідження така думка складає інтерес передусім через те, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання залежить від сформованості не лише мовно-мовленнєвої компетентності, а й певної культурної компетентності та культурного інтелекту (Задорожна, 2012).

Розроблення вчителем іноземної мови та літератури власної системи культурно-релевантних засобів крос-культурного навчання в мультикультурному просторі пов'язується із обізнаністю з теоріями міжкультурної комунікації.

В контексті із висвітленням параметру обізнаності майбутнього вчителя іноземної мови та літератури з різноманітними особливостями міжкультурної комунікації слід розглянути дефініцію «метакомунікація». Категорія «метакомунікація» була введена у філологічний науковий дискурс наприкінці 60-х років 20 століття Петром Вацлавіком, який вперше розтлумачив метакомунікацію як спосіб отримання інформації не на змістовому рівні, а на рівні формування «особистого сприйняття співрозмовника», тобто на рівні, на якому комуніканти інформують один

одного про своє ставлення один до одного. Функційне призначення метакомунікації простежується насамперед у встановленні або профілактичному підтриманні згоди між партнерами з комунікації. Ідентичну функцію має інше мовленнєве явище – фатика, адже фатичне спілкування не містить компонента змістової комунікації та є метакомунікативною інтеракцією (Манакін, 2012).

Слово «комунікація» («communicatio») походить від латинського дієслова *communicare*, що в перекладі означає «робити загальним», «пов'язувати»; шлях повідомлення, форма зв'язку; виступає об'єктом вивчення багатьох наук: семіотики, культурології, соціології, етнографії, психології, філології риторики, а також кібернетики, інформаціології тощо. В антропології комунікація вважається способом так званого «олюднення» людини. У семіотиці комунікацією позначається обмін мовними й немовними (позамовними) знаками, тобто є засобом віддзеркалення групових норм і суспільного контролю в середовищі реалізації і розподілу суспільних ролей.

У психології комунікація – стрижневий компонент формування індивідуальності та особистості, а також спосіб адаптації у світі та середовище для зворотного зв'язку. У дидактиці комунікація є способом реалізації мети навчання, а в лінгводидактиці – є об'єктом аналізу як способу існування і розвитку системи різних мов. В методиці іншомовного навчання комунікація є одночасно середовищем, способом і метою навчання через іноземну мову. У міжкультурній дидактиці комунікація є засобом міжкультурного усвідомлення, способом уяскравлення полі культурності та мультикультуралізму.

Тобто, у вузькому сенсі комунікація є основним способом людського спілкування, найактивнішою формою людської життєдіяльності. Це явний і водночас латентний процес налагодження різних типів відносин між окремими мовцями, групами людей та цілими народами. Подекуди комунікацію розглядають як окремий модус (рівень) існування явищ мови

(поряд із мовою та мовленням); спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

Отже, комунікація передусім є актом або процесом передавання (трансляції) інформації іншим людям, способом зв'язку між двома або більше індивідами, що заснований на мінімальному взаєморозумінні. Упродовж значного часу поняття комунікація ототожнювалося з поняттям «спілкування» і лише у другій половині ХХ ст. вперше було використано поняття «міжкультурна комунікація», яке мало відображати специфіку відносин між людьми, що належать до різних культур. Поняття «міжкультурна комунікація» введено у науковий обіг у 1950-х роках американським науковцем-мовознавцем і культурним антропологом Едвардом Твітчеллом Холлом в рамках розробленої для Державного департаменту Сполучених штатів Америки програми адаптації американських дипломатів і представників бізнесу в інших країнах. У 1959 році опубліковано дослідження Е. Т. Холла «Німа мова» (The Silent Language), яка розкриває тісний узаємозв'язок параметрів культури з параметрами комунікації. Е.Т.Холл наголошував, що «комунікація – це культура, а культура – це комунікація». Послідовниками такого підходу були К. Клакхон та Ф. Стродбек, які удосконалили теорію Холла та репрезентували власну методологію вивчення (аналізу, дослідження) культур різних народів, що надавала можливість визначення ключових відмінностей культур шляхом прояву ставлення індивідуальних культур до таких концептів, як: природа, час, активність/пасивність тощо (Hall, 1960).

Розширили розуміння про зв'язок мови й культури Л. Самовар й Р. Портер, які у дослідженні «Intercultural Communication: Reader» навели приклад про те, що не лише мова, а й невербальні символи, прояви культурного фону, що позитивно сприймаються однією культурою можуть бути негативно інтерпретовані носіями іншої культури (Samovar, Porter, 2012).

В контексті аналізу лінгвокультурних основ міжкультурної комунікації набуває першочергового значення обізнаність учителя з поняттям діалогу культур. Діалог культур є складним, синтетичним, символічним, індивідуально-особистісним, трансакційним і найчастіше неусвідомленим процесом, що передбачає рівень масового віртуального конструювання на рівні міжособистісної взаємодії. Діалог культур у сучасному світі детермінує постійне оновлення соціокультурного простору, адаптацію всіх його елементів, продукує формування «планетарної свідомості». Завданням навчання іноземних мов як способу комунікації між різними культурними репрезентантами полягає в тому, що іноземні мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою різних народів, що говорять цими мовами.

Комунікація лише тоді може вважатись міжкультурною, коли її учасники не концентруються до власних традицій, звичаях, уявленнях і способах поведінки, а намагаються досягти культуру країни досліджуваної мови, формуючи метаментальні властивості власного світогляду й поведінки; прагнуть абсорбувати мультикультурні цінності в контексті міжетнічної взаємодії; намагаються поставити себе в позицію комуніканта, для якого – це звична ділова культура спілкування, тобто, реконструювати профіль «чужих» традицій, звичаїв, норм поведінки в конкретній ситуації, здійснювати міжкультурну комунікацію відповідно з історично усталеними нормами даної мовленнєвої спільноти.

Лінгвокультурна основа міжкультурної комунікації специфікується своєрідністю національного характеру комунікантів, особливостями їхнього емоційного складу (темперамент, характер), культурно-специфічними детермінантами мислення тощо. Водночас, міжкультурна комунікація між людьми може відбуватись і в межах однієї культури (внутрішньокультурна комунікація, монокультурна комунікація). Кожна людина є носієм власної специфічної культури чи субкультури, в яких вияскравлено різноманітні особливості: світоглядні, мовні, етнонаціональні, релігійні тощо.

На нашу думку, готовність майбутніх учителів іноземної мови і літератури залежить від сформованості соціолінгвістичних (контекстних) і фонових (культурних) знань

Розкриємо більш детально ці поняття.

Соціокультурні знання є, передусім, знаннями про певну країну виучуваної іноземної мови і культурні артефакти (традиції, звичаї, історію, фольклор, ірраціональні одиниці) та її носіїв:

– історико-культурний фон (інформація про етапи становлення і розвитку певного етносу і країни, провідні історичні події, географічно-кліматичні специфіканти тощо);

– соціокультурний фон (інформація про суспільство (соціум, його культурні детермінанти), державні органи влади й критерії їх управління, громадянські права, свободи та обов'язки жителів країни, економічні пріоритети й соціальний устрій держави, її науку (історичні відомості про перебіг науково-технічного прогресу), культуру (мистецтво, естетично-культурні детермінанти), мистецтво (жанрово-стилістична характеристика), освіту (ланки освіти, зміст освіти, форми здобуття освіти), релігію (конфесійно-вірувальна характеристика тощо);

– етнокультурний фон (відомості про національний стиль життя, моральні й духовні цінності, державні й релігійні свята, поширені звичаї і традиції, фольклорні одиниці, своєрідності менталітету, побутування тощо);

– знання семіотичного типу (інформація про прийняті у країні символно-культурні практики, піктограми, значки, позначки тощо).

Відтак, соціолінгвістичні знання є комплексом знань про мовні й мовленнєві засоби із національно-культурною специфікою різних рівнів:

- країнознавча безеквівалентна та фонові лексика;
- сталі вирази, ідіоми й кліше;
- лінгвістичні маркери соціальних стосунків і суспільних ситуацій;
- фразеологізми, афоризми, прислів'я та приказки;
- фонетичні і граматичні засоби спілкування.

Соціальні знання є системою теоретично-засвоєної інформації про культурно-специфічні (культурно-детерміновані) правила і норми спілкування (комунікації); стандартизовані моделі комунікативної поведінки; паравербальні і невербальні засоби спілкування. Соціокультурні навички та вміння передбачають застосування лінгвосоціокультурних знань для свідомого розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових повідомлень. Отже, соціолінгвістичні навички та уміння є розумінням лексичних одиниць із певним соціокультурним компонентом в аудіюванні або читанні.

Соціокультурні знання (відповідь на питання «що?») формуються в результаті соціального й особистісного досвіду індивіда і формують фонові знання про світ. Мовні знання (відповідь на питання «як?») є інструментом й механізмом пізнання власної та/або іншої культури, культурних специфікантів конкретної країни, тому знання мови іншої культури є необхідною детермінантою розвитку міжкультурної компетентності. Комунікативні уміння й навички («коли і кому?») є синтезом способів вираження настанов, ідей, думок, переживань, емоцій та почуттів, засобів впливу на співрозмовників, які застосовуються у процесі комунікації для досягнення цілей спілкування.

На нашу думку, готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури пов'язана зі сформованістю певного виду професійної компетентності – лінгвокраїнознавчої компетентності.

Нам імponує наукова позиція О. Попової щодо сутності лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Автор розтлумачує цей феномен як цілісний, базовий елемент іншомовної комунікативної компетентності, що складається з лінгвокраїнознавчих знань, умінь/ навичок, що уможлиблюють конструювання площини власної професійної діяльності з опорою на сформований лінгвокраїнознавчий світогляд й відтворення ефективної комунікацію в ситуаціях крос-культурного та інтеркультурного спілкування. У структурі

лінгвокраїнознавчої компетентності педагогів виокремлюють: лінгвістичний, мовленнєвий та країнознавчий компоненти (Попова, 2019).

Лінгвістичний компонент вміщує фонетичні, лексичні, семантичні, орфоепічні, орфографічні, фонологічні, граматичні, стилістичні знання. Отже, лінгвістичний компонент лінгвокраїнознавчої компетентності реалізується завдяки вивченню лінгвокраїнознавчого матеріалу (реалій, соціокультурного контексту, фонової лексики) та набуттю тематичних знань (з тематики країнознавчого змісту).

У нерозривній єдності з лінгвістичним (мовним) компонентом існує мовленнєвий компонент лінгвокраїнознавчої компетентності (який віддзеркалює сформованість мовленнєвих умінь), оскільки вміння говорити опирається на знаннях фонетики, лексики та граматики іноземної мови, що вивчається. Уміння писати іноземною мовою також формується за допомогою сформованості відповідних фонетичних, лексичних та граматичних знань та навичок.

Країнознавчий компонент лінгвокраїнознавчої компетентності педагогів віддзеркалюється в обізнаності з національно-культурною специфікою мовної поведінки етносу (народу), мова якого вивчається; у формуванні здатностей здійснювати добір та впровадження елементів країнознавчого контексту для здійснення комунікативного акту; у дотриманні норм, етикету, правил мовленнєвої поведінки, що притаманна носіям мови в конкретній соціальній ситуації.

Водночас, лінгвокраїнознавча компетентність учителя іноземної мови та літератури передбачає знання лексичних одиниць із національно-культурним компонентом, як-от: реалії; конотативна лексика; фонова лексика; ономастична лексика; лексико-семантичні комплекси з національно-культурним компонентом; фразеологізми; ідіоми.

Оволодіння лінгвокраїнознавчою компетентністю забезпечує достатнє для адекватної комунікації оволодіння іноземною мовою; розширення загальнокультурних знань; виховання толерантного ставлення до культури

носія мови; опанування культури усного і писемного спілкування.

Ефективне впровадження крос-культурних практик в освітній простір потребує зосередження дослідницької уваги на понятті культурного інтелекту. Мова йде не лише про володіння мовою, а й про обізнаність із такими паралінгвістичними параметрами, як інтонування, темпоритм мови, паузи, а також кінетико-візуальні параметри (поза, розташування у просторі, жести, артикуляція, міміка під час діалогу), які можуть відрізнятися в інших культурах. Культурний інтелект дозволяє людині продуктивно функціонувати та досягати ефективних результатів у різних культурних середовищах.

Категорія культурного інтелекту визначається як цілісна система знань умінь/навичок, що пов'язані з культурними метакогніціями, які дозволяють людям як адаптуватися до компонентів довкілля, пов'язаних з культурою, певним чином впливати на їх формування. Культурний інтелект віддзеркалює здатність розуміти співрозмовників навіть якщо вони належать до «іншого» культурного середовища та не спираються на такі самі культурні норми; культурний інтелект зрозуміти поведінку іншомовних та інокультурним репрезентантів, уналежнює вміння демонструвати такі поведінкові патерни, що прийняті в тій чи іншій культурі (Earley, Ang, 2003).

Складну структуру культурного інтелекту слід розглядати крізь призму елементів так званої «культурної компетентності»: когнітивний (пізнавальний) аспект культурного інтелекту передбачає культурну обізнаність індивіда із нормами, підходами й умовами існування в різноманітних культурних середовищах (Джонсон, 2014); метакогнітивний аспект культурного інтелекту (Van Dyne, 2008) пов'язаний із культурною свідомістю індивіда та його обізнаністю з параметрами взаємодії з інокультурним репрезентантами; мотиваційний аспект культурного інтелекту відображає спроможність індивіда спрямовувати увагу й енергію (інтенція, намір) на культурні відмінності та усунення (Van Dyne, 2008); поведінковий

контекст культурного інтелекту віддзеркалює здатність людини здійснювати вербальні та невербальні дії у взаємодії з інокультурним репрезентантами.

Схарактеризуємо категорію культурного інтелекту в педагогічному контексті, зважаючи на предмет дисертаційного дослідження. Культурний інтелект учителя іноземної мови та літератури віддзеркалює прагнення педагога зберігати культурну ідентичність рідного народу та ідентичність інших етнічних культур на глобальному рівні; сприяє ефективній самореалізації учителя-словесника в мультикультурному освітньому просторі.

Професійна діяльність учителя іноземної мови та літератури в мультикультурному освітньому просторі, зокрема його вміння оперувати засобами кросс-культурної дидактики як способу освітньої взаємодії з представниками різних культурних спільнот детермінується його етнокультурною ідентичністю.

В етимологічному вимірі дефініція «ідентичність» має своє коріння в латинському слові «indenticus», що дослівно означає «ототожнений», «однаковий». Це поняття утвердилось в педагогічній науці з другої половини 20 століття, будучи похідною від поняття «ідентифікація». Основна відмінність понять «ідентичність» та «ідентифікація» полягає у тому, що ідентифікація (приміром: самоідентифікація) передбачає виконання певних дій, є процесом співвіднесення (співставлення) одного суб'єкта з іншим, вияскравлення спільних ознак, властивостей, рис; а ідентичність розуміється як певна даність, сталість, тобто є характеристикою, отриманою в результаті процесу ідентифікації.

Існує три типи етнокультурної ідентичності людини: етноцентрична, поліетнічна та трансетнічна. Розкриємо це положення глибше в зв'язку із необхідністю обґрунтування етнічної ідентичності вчителя як показника його готовності до кросс-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Етноцентрична ідентичність людини означає орієнтацію особистості лише на власну етнічну спільноту, з якою вона пов'язує свої життєві настанови, прагнення, інтенції, майбутнє. Зрозуміло, що в разі етноцентричної ідентичності людини унеможлиблюється її повноцінне існування в мультикультурному просторі, що віддзеркалює «перехрестя безлічі мов і культур». Поліетнічна ідентичність людини відображає рівноцінне сприйняття ним декількох етносів, характеризується знанням або бажанням вивчити декілька мов, перебувати у різних культурних середовищах. Мова про трансетнічну ідентичність особи йде в випадку, коли людина не ідентифікує себе із жодним етносом, а відносить себе до всього людства, прагне досягти надетнічного рівня і вважає себе «громадянином світу». Науково обґрунтовано, що об'єктивними факторами етнічного диференціювання, окрім символічної культури, є мова й етнічна самосвідомість людини, що синтетично виявляються через комплекс історично-сформованих соціокультурних характеристик та детермінують своєрідність певної групи людей порівняно з іншими групами.

Принципово значущою в контексті обґрунтування етнокультурного світогляду як показника сформованості готовності майбутнього вчителя іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання є наукова позиція видатного українського науковця-педагога Івана Беха щодо духовності особистості. Духовність, наполягає І. Бех, є втіленням в *світоглядних орієнтаціях* людини її сподівань, інтенцій, прагнень, цінностей, ідеалів, духу народу, культури, нації, що детермінує спрямованість особистісних потреб, прагнень, бажань і обумовлює настанову на релевантний життєвий вибір. Отже, духовність людини та її світоглядні орієнтації визначають способи осмислення індивідом гуманістичного сенсу мети людської життєдіяльності (Бех, 2000).

Концептуальне значення для розуміння сутності складних категорій етнічної ідентичності людини, її етнокультурного світогляду складає

фундаментальне дослідження видатного українського вченого В. Шинкарука, який у науковій розвідці «Феномен української культури: методологічні засади осмислення» вияскравив сутнісні ознаки та характеристики української ідентичності, світогляду. Спираючись на це можемо стверджувати, що етнокультурний світогляд особистості є духовно-функційним утворенням, що покликане забезпечити системне сприйняття, рефлексування, осмислення й застосування на практиці історично-зумовлених знань, поглядів, переконань, ідеалів, які відображено у фольклорі, міфології, психології і характері певного народу, його культурно-історичних традиціях (Табачковський, 2002).

В контексті аналізу сутності поняття «етнокультурний світогляд» звернімо дослідницьку увагу також на зміст категорії «національний світогляд». До когорти вчених, які занурювались в розроблення проблеми української культурної традиції та її функційної ролі у формуванні світоглядних орієнтацій сучасного вчителя можна віднести Н. Кочуру, Р. Пріму, І. Шоробуру. Дуже продуктивну думку в контексті нашого розуміння сутності етнокультурного світогляду висловила Н. Кочура, висвітливши різноманітні контексти категорії національного світогляду. Авторка зазначає, що культурна домінанта національного світогляду є духовно-ідеологічним базисом, завдяки якому впродовж багатьох століть органічно та гармонійно відтворювались і еволюціонували провідні світоглядно-ціннісні орієнтації українського етносу, синтезуючись часі і просторі коло себе різноманітні народи й культури, залучаючи їх репрезентантів до національно-культурних, державотвірних процесів, консолідуючи водночас вільних суб'єктів соціальних відносин в єдину українську націю (Кочура, 2007)

Суголосної наукової позиції дотримувалася О. Рудницька наголошуючи на тому, що у загальній системі світогляду особистості, яка поєднує емоційні та раціональні форми сприйняття довколишньої дійсності,

розрізняють світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння (Рудницька, 2000)

Спираючись на вищезазначене опишемо компоненти готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Інтеракційно-професійний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі віддзеркалює систему компетентностей професійного характеру, що уможливають ефективну реалізацію крос-культурного навчання в системі викладання іноземних мов; забезпечується сформованістю крос-культурної, іншомовно-комунікативної та дидактичної компетентності майбутнього педагога.

Метакогнітивно-інформаційний компонент готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі віддзеркалює знання щодо способів реалізації крос-культурного навчання на уроках іноземної мови; забезпечується соціолінгвістичними (контекстними), культурними (фоновими) знаннями, обізнаністю з лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації й інтуїтивно-рефлексійним сприйняттям культурної інформації (культурний інтелект).

Етноментально-ідентифікаційний компонент відображає особистісні властивості та інтенції педагога, що дозволяють ефективно вибудовувати власну методику крос-культурного навчання іноземної мови в закладах освіти; забезпечується опорою на сформовану етнокультурної ідентичності, етнокультурної толерантності та стійкої етнокультурної світоглядної настанови майбутнього вчителя.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу наукового фонду визначено, що учитель іноземної мови і літератури – це висококваліфікований, конкурентоспроможний фахівець-педагог, що забезпечує освітні потреби сучасного суспільства у галузі іншомовної освіти; забезпечує організацію освітнього (навчального,

розвивального, виховного) процесу на засадах збереження українських традицій, шанобливого ставлення до рідної мови та історичного минулого, на засадах патріотизму, гуманізму, демократії, толерантності та громадянської відповідальності в мультикультурному освітньому просторі.

Своєрідність професійної діяльності вчителя іноземної мови та літератури сформульовано таким чином: сучасного вчителя іноземної мови вирізняє яскраво виражена соціальна зорієнтованість (місія націєтворення), що виявляється у в усвідомленні необхідності збереження потенціалу, плекання рідної мови ; інтеракційна спрямованість, що виявляється у можливостях встановлювати контакти з різними мовними й культурними репрезентантами в парадигмі діалогу культур (місія культуротворення); рівнем володіння рідною та іноземною мовами і здатністю навчати інших, розуміння мови як інструмента інтерактивної дії в мультикультурному просторі (місія мовотворення). Підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі тлумачимо як педагогічний процес, що є структурним компонентом загальної, цілісної, системної професійної підготовки майбутнього педагога, що спрямований на: усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками значущості конструювання мультикультурного освітнього простору закладів освіти на засадах етнічної толерантності; формування комплексу знань з крос-культурної дидактики та умінь реалізації культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; розвиток особистісних властивостей та світоглядних цінностей студентів як ініціаторів та медіаторів діалогу культур. Результат процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі номінуємо категорією «готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі».

Готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі є

синтетичним персонально-детермінованим й професійно-зорієнтованим конструктом, що віддзеркалює інтегративну єдність прагнення педагога-словесника здійснювати трансмісію етноцентризму в етнорелятивізм (етноментально-ідентифікаційний компонент); здатність адаптувати й ремоделювати ситуативні дидактичні інтеракції в середовище крос-культурної інтеграції в мультикультурному освітньому просторі (інтеракційно-професійний компонент); інтенцію щодо трансформації професійних знань в соціокультурний інтелект (метакогнітивно-інформаційний компонент). Інтеракційно-професійний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі віддзеркалює систему компетентностей професійного характеру, що уможливають ефективну реалізацію крос-культурного навчання в системі викладання іноземних мов; забезпечується сформованістю крос-культурної, іншомовно-комунікативної та дидактичної компетентності майбутнього педагога. Метакогнітивно-інформаційний компонент готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі віддзеркалює знання щодо способів реалізації крос-культурного навчання на уроках іноземної мови; забезпечується соціолінгвістичними (контекстними), культурними (фоновими) знаннями, обізнаністю з лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації й інтуїтивно-рефлексійним сприйняттям культурної інформації (культурний інтелект).

Етноментально-ідентифікаційний компонент відображає особистісні властивості та інтенції педагога, що дозволяють ефективно вибудовувати власну методикау крос-культурного навчання іноземної мови в закладах освіти; забезпечується опорою на сформовану етнокультурної ідентичності, етнокультурної толерантності та стійкої етнокультурної світоглядної настанови майбутнього вчителя.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [2], [3], [4], [5].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДО КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Розділ розкриває експериментальні координати розгляду проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання мультикультурному освітньому просторі.

Репрезентовано модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, описано етапи методики реалізації моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Представлено результати констатувального й прикінцевого етапів діагностувальної розвідки щодо рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Підсумовано результати здійснених експериментальних розвідок щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в динаміці.

3.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Перед тим як визначити, які саме педагогічні умови позитивно й ефективно впливають на метакогнітивно-інформаційний, інтеракційно-професійний та етноментально-ідентифікаційний компоненти готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного

навчання в мультикультурному освітньому просторі, з'ясуємо, яким чином тлумачиться категорія «педагогічні умови» у наукових джерелах.

Довідкові педагогічні джерела конкретизують категорію «педагогічні умови» крізь призму понять «умова», «фактор», «засіб».

Дослідник Я. Кічук правомірно наголошує на тому, що дослідницький інтерес до значущості категорії «педагогічні умови» та її невід'ємних термінологічно суміжних одиниць, як «умова», «фактор», «засіб» детермінується двома моментами: 1) кожна з представлених категорій вирізняється різним ступенем узагальнення – найвищий ступінь узагальнення належить категорії «фактор», найменший ступінь узагальнення – категорії «засіб»; 2) оскільки будь-який педагогічний процес є багатокомпонентним, етапним і надзвичайно складним, а його наукове осмислення як педагогічної системи детермінує можливість того, що певний «фактор» виступатиме свого роду «умовою» для педагогічного явища іншого рівня, а будь-яка умова може слугувати каталізатором інших процесів (Кічук, 2010)

У загальнонауковому вимірі педагогічні умови – є тими необхідними й достатніми обставинами, від яких залежить продуктивність й ефективність освітнього (дидактичного, виховного, розвивального тощо) процесу. У конгломераті сучасних педагогічних досліджень під такими «обставинами» розуміються детермінанти, від яких залежить та за яких здійснюється цілісний (системний, синергетичний) продуктивний педагогічний процес (приміром, процес професійної підготовки фахівця певного профілю), що опосередковується цілеспрямованою активністю індивіда або групи людей (Гончаренко, 2007)

Приєднуємось до думки Я. Кічука, О. Фокши про те, що педагогічні умови є, насамперед, результатом цілеспрямованого добору, планування, конструювання і застосування системи методів (прийомів), організаційних форм певного процесу з метою досягнення конкретної мети (Кічук, 2010; Фокша, 2019). Хочемо зазначити, що у власних міркуваннях Кічук і Фокша вочевидь спираються на наукову позицію Івана Беха про те, що категорія

«педагогічні умови» у сучасному науково-педагогічному дискурсі переважно розтлумачується як сукупність (синергетична й системна) єдність моделі, змісту, методів і форм, зокрема, виховного процесу (симетрично: дидактичного, розвивального тощо) (Бех, 2002).

Отже, вочевидь, з'ясування (визначення) педагогічних умов досліджуваного феномену (у контексті дисертаційного дослідження – підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі) є принципово важливим параметром наукового дослідження, оскільки йдеться про дієвий ресурс, реалізація якого в контексті заздалегідь зафіксованої мети сприятиме позитивній динаміці процесу (явища), що досліджується.

У педагогічному словнику за редакцією Семена Гончаренка категорія «умова» розглядається як певна сукупність (єдність) змінних (перемінних), зокрема природних, суспільних, соціальних, так званих «зовнішніх» та «внутрішніх» впливів, що діють на психофізичний, психологічний, почуттєво-моральний розвиток людини, її дії та поведінку, розвиток, виховання, навчання, формування особистості (Гончаренко, 1997). Суголосні з Оленою Фокшею в тому, що характеристика «педагогічні», вочевидь, вказує на те, що названі обставини пов'язані з організацією (плануванням, конструюванням, забезпеченням) освітнього процесу, з тим зовнішнім середовищем, у якому здійснюється пізнавальна й освітня діяльність майбутніх учителів, спрямована на формування певних компетентностей та готовностей.

Аналіз довідкової літератури в педагогічному контексті дав змогу виокремити концептуально значущі аспекти розтлумачення поняття «умова» у такому розумінні: це міждисциплінарна категорія, що має філософське «коріння»; віддзеркалює відношення предмета до довколишніх явищ (оточення), без яких його існування неможливе; це детермінант підвищення ефективності певної діяльності; результат цілеспрямованого добору, конструювання та використання елементів, алгоритму, змісту, методів

(прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичної мети.

Великий тлумачний словник української мови визначає «умову» як певну вимогу, що висувається однією із сторін що домовляються; як усну (вербальну) чи письмову (текстову) згоду про будь-що; як низку правил, що вкорінені у певній сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить певне явище (Словник, 2006).

Отже, визначення комплексу педагогічних умов розуміємо як фіксування конгломерату об'єктивних можливостей трансформації певних елементів змісту професійного навчання, методик, організаційних форм і матеріальних ресурсів, що сприяють розв'язанню поставлених завдань.

Підсумуємо вищевикладене. Умова є філософською категорією, що віддзеркалює відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких вона не може бути зреалізована. Водночас, умови складають саме те середовище (простір), де «народжуються», існують і розвиваються феномени, явища, процеси. Насамкінець, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей, що забезпечують ефективне розв'язання поставлених дослідницьких завдань у контексті мети експериментальної роботи – підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Отже, педагогічними умовами, що забезпечують підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі вважаємо цілеспрямовано створені обставини, навмисні зміни перебігу (плану, алгоритму, мети) освітнього процесу в педагогічному університеті, що сприяють стійкій позитивній динаміці формування метакогнітивно-інформаційного, інтеракційно-професійного й етноментально-ідентифікаційного компонентів готовності.

За логікою нашого дослідження педагогічні умови, що забезпечують підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі мають

впроваджуватись у процес професійної (фахової) підготовки в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти.

Спираючись на результати аналізу наукової літератури, в якій розкрито різноманітні напрями підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання, власний викладацький досвід та структуру феномена «готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі» висуваємо такі педагогічні умови: систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури; залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики.

Обґрунтуємо педагогічну умову «систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови» як обставину, що позитивно впливає на метакогнітивно-інформаційний компонент досліджуваної готовності.

Для концептуального розуміння педагогічних умов готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання звернімось до наукових розмислів Гаррі Тріанідіса, який розкрив взаємозв'язок між культурно-когнітивною специфікою і характером освітніх процесів. Науковцем розроблено положення про те що представники різних культур використовують у процесі навчання різноманітні вміння та навички, які в інших культурах могли би бути інтерпретовані не зовсім однозначно. Тобто засоби навчання, методи навчання та способи контролю не мають носити універсальний характер. Для представників деяких культур дуже важливою є швидкість виконання завдань, для інших – їх якість (Тріанідіс, 2002).

Представимо таблично варіації застосування дидактичних опцій відповідно диференціації культур, скористаючись напрацюваннями Гаррі Тріанідіса щодо дидактичної та контентної організації освітнього процесу.

Таблиця 3.1 Дидактична та контентна організація освітнього процесу в різних культурах (складено автором за модифікацією Г. Тріанідіса)

Критерії	«Західні культури»	«НЕзахідні культури»
Форми та особливості структурування інформації	Домінування словесно-аудіального типу сприйняття інформації; схильність до абстрагування та пошуку відмінностей; дедуктивний метод мислення; контекстозалежність; фреймування інформації за типом чіткої каталогізації	Домінування кінестетичного та аудіального стилю сприйняття інформації; схильність до пошуку спільних рис; індуктивний метод мислення; контекстозалежність; фреймування інформації за типом не завжди чіткої «картини» реальності; активне використання інтуїтивних форм мислення; активне застосування образно-нарративного дискурсу
Методи, що використовуються	Евристичні та проблемно-пошукові методи; парадигма роботи з навчальною інформацією – інтерактив, дискусії, дебати	Рецептивні і репродуктивні методи; парадигма роботи з навчальною інформацією – ретрансляція інформації
Специфіка навчального контенту	Інтерактивний, мультимедійний, той, що допускає варіації та корекції й доповнення впродовж навчання	«Статичний» текстовий контент, що не передбачає внесення корективів
Навчальний процес	Інтерактивний, центрований на тому, хто навчається	Орієнтований на вчителя
Ставлення до помилок	Помилки є органічною частиною навчального процесу	Помилки асоціюються з невдачею
Спілкування та особливості контролю	Вибір лише однієї правильної відповіді; допускається авторська позиція у відповіді	Відсутність завдань, що передбачають висловлення креативної авторської позиції; алгоритмізованість питань і відповідей

Процеси, які у певний спосіб сприяли ефективному навчанню з урахуванням культурних особливостей учнів, були досліджені в роботах Дж. Бенкса, Дж. Гея і Дж. Ледсон-Біллінгс. Роль взаємозв'язку між школою та культурою («домашньою» культурою) вже досліджували раніше. Взаємозв'язок культурної та расової належності та їх вплив на освітні практики описаний у відповідних працях Дж. Коулмана й Р. Александера. Питання навчання етнічних меншин висвітлювали Дж. Коулман та Р. Александер. Дослідники зауважили, що вчителі повинні бути компетентними в розумінні різниці у стилях взаємодії в освітньому процесі (стилі навчання, когнітивні стилі, стилі обробки інформації). Всі вищезазначені аспекти дозволяють виділити кілька напрямків, які сприяють розвитку сфери культурно-релевантної педагогіки: культурна відповідність; культурна конгруентність; культурна «чутливість».

Г. Ледсон-Біллінгс ввела у науковий обіг поняття культурно-релевантної педагогіки. Методологія цього напрямку включає у себе чутливість до культурних нюансів, можливість інтеграції культурного досвіду та розуміння освітнього середовища. Основні складові культурно-релевантної педагогіки, за розвідками Г. Ледсон-Біллінгс, можна виділити, як такі: розуміння власної ідентичності в полікультурному освітньому середовищі; вивчення та впровадження передового досвіду в цій галузі; розвиток показників, таких як стилі навчання, стилі викладання, урахування культурної варіативності психологічних процесів, таких як мотивація, цінності, специфіка комунікації; навчання (специфіка мультикультурного освітнього контенту та мультикультурної освітньої комунікації); принципи конструктивної взаємодії між вчителями та учнями (Ледсон-Біллінгс, 2002).

Сучасні дослідження також висвітлюють проблематику кросс-культурної освіти за наступними напрямами: перспективи розвитку та трансформації ролі викладачів у системі вищої освіти онлайн в умовах освітньої кросс-культури; генезис і функції національної та професійної (міждисциплінарної) кросс-культури; пошук інноваційних дидактичних

моделей у просторі освітньої крос-культури; специфіка розвитку крос-культурної компетентності студентів за допомогою коучингу; особливості та проблеми розвитку культурного інтелекту та крос-культурної компетентності учнів; крос-культурна компетентність вчителів, дослідження крос-культурної компетентності з позицій мультикультурної та глобальної освіти; проблематика конструктивної взаємодії між учнями та вчителями з різних культурних традицій; особливості культурно-специфічних онлайн курсів; специфіка конфліктних ситуацій, що виникають у процесі навчання і мають в основі культурну диференціацію; різні аспекти академічної адаптації студентів і аспірантів з різних країн; особливості академічної успішності в різних культурних контекстах; культурні особливості психологічних процесів, що задіяні в процесі навчання, та їх вплив на швидкість виконання завдань; проблеми в навчальних закладах, спричинені глобалізацією та питаннями запозичення нових форм навчання в різних культурах; особливості викладання, навчання та мотивації в полікультурному контексті.

Таким чином, ми можемо відмітити, що сучасні дослідження в контексті впровадження крос-культурної дидактики спрямовані на: вивчення та розвиток культурного інтелекту; формування крос-культурної компетентності; проблеми та методи розробки культурно-релевантних програм та програм адаптації; урахування когнітивних стилів навчання; урахування культурної специфіки освітньої комунікації; розробку культурно-специфічного освітнього контенту та навчальних планів.

Підсумовуючи усе вищезазначене, проаналізуємо дослідження Г. Тріандіса, де зображено взаємозв'язок між культурно-пізнавальною специфікою та характером безпосередніх освітніх процесів.

Представники різних культур в процесі навчання використовують різні вміння та навички, які в інших культурах могли б бути інтерпретовані не зовсім однозначно: одна й та ж відповідь на питання може вважатися розумною в одній культурі, але «неумісною» в іншій. Завдання, використовувані для контролю знань, не повинні мати універсальний

характер. Диференційована мотивація в процесі навчання під час виконання завдань може бути різною. Для представників деяких культур важлива швидкість виконання, для інших – якість. Диференційоване ставлення до тьютора (для одних – «гуру», для інших – «коуч»). Різне ставлення до помилок в процесі навчання. Для колективістських культур характерний страх перед помилками, пов'язаний з «втратою обличчя». Для індивідуалістських культур важливо брати участь та спробувати себе. Помилки сприймаються як неодмінна частина навчального процесу (Triandis, 1990: 67).

На нашу думку, у ході професійного навчання майбутні вчителі іноземної мови та літератури мають бути обізнаними з параметрами застосування так званих «культурно-релевантних» засобів навчання. Це позитивно впливатиме на підготовку майбутніх педагогів-словесників до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, адже сформовані знання щодо специфіки використання культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови складають когнітивну «платформу» для формування крос-культурної компетентності як професійної.

Перед тим як аналізувати специфіку використання культурно-релевантних засобів навчання сформулюємо наше розуміння їх сутності.

Культурно-релевантні засоби навчання іноземної мови визначаємо як комплекс дидактичних матеріалів (вербально-текстові (підручники, посібники, методичні матеріали)), елементарно-візуальні (моделі, схеми, малюнки), аудіовізуальні, автоматизовані), пропущених через культурний фільтр.

Доволі часто комуніканти, які належать до різних культурних систем, мають невелику «зону перетину», навіть якщо для комунікації вони використовують англійську мову. Однак, знаючи основні дискурсивні моделі, характерні для певної культури, можна значно оптимізувати процес комунікації. В багатьох випадках причина цього полягає у тому, що в різних культурах ролі вчителя та учня сприймаються неоднозначно. Як вже

засначалося раніше, у східних культурах вчитель – це «гуру», а його педагогічний дискурс є наративом, що містить «квінтесенцію мудрості», яку учень повинен беззаперечно «поглинути». У західних культурах вчитель – це, скоріше, певна супровідна особа – «тьютор» і «коуч», чия функція полягає переважно в тому, щоб спрямувати учня у правильне русло і «підштовхнути» його до самостійного вирішення проблем (Triandis, 1990:90).

У педагогічному дискурсі будь-якої культури можна виділити цілі, цінності, стратегії, підвиди та жанри. Зазначимо, що цінності педагогічного дискурсу не будуть мати універсального характеру для всіх культур. У кожній з мовних культур будуть присутні певні специфічні цінності, що лежать в основі когнітивної картини світу. У культурах індивідуалістського типу цінностями буде вираження власної, персоніфікованої позиції. У колективістських культурах, навпаки, у дискурсі має відобразитися гармонія, певне злиття з групою, колективом.

Стратегії педагогічного дискурсу часто складаються з комунікативних намірів, які конкретизують основну ціль соціалізації людини – пояснення, оцінювання (оцінка вчителем предметів та явищ навколишньої дійсності, а також дій учня), контроль, сприяння (підтримка та напрямок, супроводження учня), організація (спільні дії учасників педагогічної комунікації, етикетні та директивні ходи, типові формули тощо).

Тут слід також відзначити різницю між індивідуалістськими та колективістськими культурами з точки зору частоти використання дискурсивних стратегій. На нашу думку, організаційні та пояснювальні стратегії, наприклад, найчастіше використовуються в колективістських культурах, тоді як сприяючі та контролюючі стратегії – в культурах індивідуалістського типу. Західна комунікативна стратегія в освіті будується за наступною моделлю: спочатку відповідь, а потім її мотивація. У східних культурах навпаки – спочатку причини відповіді, а потім безпосередньо сама відповідь. У культурах з високим індексом індивідуалізму більше уваги приділяється змісту повідомлення, а контекст у цьому випадку грає вторинну

роль. Як було вищезазначено, культури цього типу називаються низькоконтекстними, вони використовують когнітивний стиль обміну інформацією. У колективістських культурах, які називаються висококонтекстними, люди схильні надавати надмірне значення тому, як було висловлено повідомлення. Таким чином, можна стверджувати, що рівень емоційності прямо залежить від належності до певної культури (Triandis, 1990: 145).

Г. Тріандіс виділяє диференційовані стратегії комунікації для різних культур. На думку дослідника, американці, як правило, часто використовують короткі фрази, тоді як у багатьох висококонтекстних (східних) культурах така форма комунікації не схвалюється. У дискурсі більшості висококонтекстних культур (Бразилія, Вірменія) практикується надзвичайне завищення («найгірший», «найстрашніший»). У культурах з низьким контекстом сприйняття практикується помірність та обережність. Дискурсивні структури у різних культурах значно розрізняються. Тріандіс зауважує, що культурна специфіка буде визначати структуру інформаційного повідомлення. Наприклад, в англо-саксонських культурах аргументація будується лінійно: перераховуються факти, і на їхній основі будується висновок (індукція), у арабських культурах наводиться загальне положення і приводяться приклади, що його підтверджують (дедукція) (Тріандіс, 1997).

За Тріандісом, семітський принцип аргументації (включаючи арабські культури) – це набір паралельних аргументів, пов'язаних між собою однією чи кількома причинами. Кожен аргумент має однаково значуще значення – він або підкріплює попередні, або суперечить їм. Східний стиль аргументації – це певний дискурсивний «зв'язок». Взагалі, аргументація у східних культурах є деякою граматичною розгалуженістю: «Дуже важко погодитися з цим твердженням, проте ми докладемо максимум зусиль, щоб...». Романські культури при аргументації використовують значні відступи від головної логічної лінії. Автор також зауважує, що у слов'янських культурах у дискурсі аргументації присутнє чітко сформульований початок та кінець, але в

середині повідомлення багато суджень, які не мають безпосереднього відношення до теми. Оскільки для колективістів важлива гармонія, то домінантою комунікацією буде, перш за все, доброзичлива атмосфера, а не проблема істинності. З іншого боку індивідуалісти, переважно, цінують факти. За нашим спостереженням, індивідуалісти переважно використовують особистісно-орієнтований тип дискурсу, у той час як колективісти віддають перевагу статусно-орієнтованому. Таким чином, західний дискурс матиме структуру «факт – факт – факт – висновок», а у східному відразу буде домінувати висновок без відчутних логічних доказів. Представники індивідуалістських культур, як правило, виявляють більшу гнучкість у виборі дискурсивних стратегій комунікації в залежності від контексту (Тріанідіс, 1998).

На нашу думку, систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови дозволить їм в майбутній професійній діяльності самостійно розробляти індивідуальні моделі навчання іноземної мови учнів із використанням елементів крос-культурної дидактики.

Ми пов'язуємо це із поняттям «навчальна стратегія». У застосуванні в освіті категорії навчальних стратегій, зокрема, у галузі іншомовної освіти фіксуємо значний плюралізм наукових позицій та успішних освітніх практик, починаючи безпосередньо з трактування поняття «стратегія».

Низка складних дефініцій подеколи вирізняється неоднозначністю і різнотлумаченням, зокрема це: інтелектуально-пізнавальна поведінка учнів у процесі іншомовного навчання з метою продуктивного та ефективного вивчення іноземної мови; алгоритми опрацювання інформації, що полегшують розуміння, активізують процеси зберігання інформації; методи, засоби, прийоми і способи, що застосовуються для набуття знань; моделі розвитку лінгвістичної і соціолінгвістичної компетентності учнів з мови що вивчається й подальша інтеграція отриманих знань із попередньо набутими теоретичними одиницями інформації; поведінка (стратегія і тактика) учня в

іншомовному навчанні, яку він використовує для розуміння, опрацювання і зберігання нової навчальної інформації; комплекс знань та вмінь, що актуалізують відтворення іншомовного спілкування; система алгоритмів самостійного відпрацювання іншомовних мовленнєвих навичок та мовленнєвих умінь поза освітнім процесом; закономірності в ухваленні рішень у процесі навчальної іншомовної діяльності людини; дії та операції, що застосовуються учнями з метою збалансування процесів отримання та зберігання навчальної інформації; алгоритмізовані дії та система операцій, які учні застосовують із метою засвоєння нових слів, збереження їх у пам'яті з метою розв'язання мовленнєво-мисленнєвих завдань у процесі використання й сприйняття іншомовної лексики; комплекс дій, підпорядкованих досягненню кінцевої мети іншомовного навчання, комплексний підхід; обізнаність із послідовністю виконання дій, певних алгоритмізованих процедур і специфіка проходження стадій, що забезпечують результативність іншомовного навчання; конкретний набір і послідовність дій та операцій, а системний комплекс стратегій – конкретну здатність.

В аспекті обґрунтування цієї педагогічної умови хочемо зазначити, що концептуальний, змістовий і процесуальний аспекти підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури у процесі навчання у закладі вищої педагогічної освіти орієнтується передусім на набуття комплексу певних знань, професійних (іншомовно-професійних) умінь та навичок, що забезпечують розвиток відповідних підструктур професійної компетентності. Отже, в контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі набуття знань щодо специфіки культурно-релевантних освітніх (дидактичних) практик та особливостей ефективного застосування культурно-зумовлених засобів навчання в майбутній професійній діяльності набуває особливого значення.

На нашу думку, переважальними з-поміж напрямів реалізації цієї педагогічної умови є такі, як-от: *узагальнення знань* щодо системи правил і норм поведінки, звичаїв, особливості менталітету, стилю життя, системи моральних і культурних цінностей певного етносу (культури), особливостей ділової комунікації власної й інших культур. В цьому контексті набувають пріоритетного значення такі форми і методи роботи зі студентами: лекційні заняття з метою надання майбутнім учителям іноземної мови та літератури спеціальних знань щодо особливостей крос-культурної дидактики та способів застосування культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; бесіди, на яких студенти матимуть змогу прослухати та проаналізувати розповіді очевидців або представників різних культурних груп про різноманітні «казуси» міжкультурного спілкування; підготовка студентами інформаційних доповідей доповідей про особливості лінгвокомунікативної поведінки репрезентантів різних культур; добір інформації про історію, традиції того чи того етносу, народу, про його культурні цінності; навчальні рольові ігри та ділові ситуації, в «розігруванні» яких студенти набуватимуть здатності первинного відпрацювання навичок крос-культурної взаємодії.

В обґрунтуванні цієї педагогічної умови ми спираємось також на наукову позицію О. Семеног, яка неодноразово наголошувала на потужному етновиховному потенціалі мовної підготовки майбутніх учителів-словесників (Семеног, 2002). Дослідниця цілком правомірно стверджує, що компаративний аналіз реалій певної культури, специфічної мовної поведінки, культурно-маркованої лексики з національно-культурним компонентом дозволяє органічно «зануритися» в мовну картину певної лінгвокультурної спільноти, зрозуміти й засвоїти національно-культурну специфіку мовних (в контексті нашого дослідження – іншомовних) засобів, що забезпечують продуктивне міжкультурне спілкування. А головне, продовжує О. Семеног, назване вище сприяє створенню спеціальної когнітивної бази – необхідного для міжкультурного спілкування фонду знань про культуру.

На нашу думку, створити такий знаннєвий «фонд» зі специфічною професійно-значущою інформацією про своєрідність використання крос-культурної дидактики в системі професійної діяльності вчителя іноземної мови та літератури в мультикультурному освітньому просторі в межах традиційного навчання неможливо. Отже, слід ввести в систему навчання додатковий навчальний етап – додаткову дисципліну, яка б розкривала конкретну специфіку.

У наших міркуваннях ми спираємось на наукову думку Д. Чернілевського, який наголошував на тому, що доцільно доповнювати перелік навчальних курсів з обов'язкової частини освітньо-професійної програми спеціальними модульними дисциплінами-спецкурсами в разі неможливості досягнення спеціальної мети в системі традиційного навчання. В цьому контексті автор наголошує, що такі вибіркові дисципліни виступають певним інтегратором предметних, загальнопрофесійних і загальнокультурних компетентностей і ціннісних орієнтацій студента на актуальному світоглядному рівні (Чернілевський, 2015:27)

В контексті наукового обґрунтування педагогічних умов, важливим є те, що крос-культурна комунікація розглядається як процес спілкування і взаємодії представників різних культур або культурних спільнот за допомогою різних мов. Здатність до мультикультурної та крос-культурної комунікації формується насамперед шляхом актуалізації потенціалу лінгвокраїнознавчого матеріалу.

В переважній більшості освітньо-професійних програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури, лінгвокраїнознавство є дисципліною, що синтезує дані з лінгвокультурології, соціології, психології та безпосередньо лінгвістики в парадигмі тріади «мова–людина–суспільство» і актуалізує відомості (інформацію) про культурні маркери, життєві реалії та філософські концепти, що відсутні в одній зі складових соціумів; уяскравлює відмінності в мовній свідомості і мовній поведінці комуні кантів, що належать до різних культур.

На нашу думку, розроблення елективного спецкурсу має доповнюватись є наповненням навчального матеріалу нормативних дисциплін етнокультурним змістом, з метою актуалізації потенціалу крос-культурної комунікації для майбутньої професійної діяльності студентів.

Збагачення змісту професійного навчання студентів можливістю обрати дисципліну зі низки вибіркового компоненту забезпечує зміну динаміки (інтенсивності) навчальних програм та методів забезпечення (термінологія Дмитра Чернілевського), які містять навчальну інформацію про самобутні унікальні риси в культурах народів країни і світу; розкривають винайдені в ході крос-культурного аналізу спільні риси культурного буття різних народів: культурних елементів, традицій, що дозволяють жити в мирі і злагоді; сприяють залученню молоді до світової культури, прищеплюють їм розуміння взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації.

Відповідно мети та гіпотези дисертаційного дослідження робимо припущення про те, що систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови вимагає розробки та впровадження спеціальних інтегрованих елективних інформаційних модулів, які поєднуються зі спеціально розробленою програмою відпрацювання відповідних умінь.

Аналізуючи педагогічну умову «систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови» зазначимо, що розгорнуто зміст та параметри *систематизації знань* представлено С. Гончаренком у такий спосіб. Систематизація, стверджує науковець є специфічною розумовою діяльністю, в ході якої «розпорошені» фрагментарні знання щодо предметів (явищ) об'єктивної дійсності синергетивно поєднуються в єдину наукову систему, тобто уяскравлюється їхня єдність на основі спеціально обраного принципу (Гончаренко, 1997:89). Разом із цим, наголошує

дослідник, процесу систематизації мають передувати процеси класифікації та синтезування істотних властивостей певної об'єктивної системи, тобто узагальнення. Водночас, продовжує автор, необхідною умовою систематизації є висунення певної «фундаментальної ідеї», здатної зкоординувати знання до логічної єдності. Вихідним моментом процесу систематизації є розроблення певних принципів, що формулюють фундаментальну ідею (Гончаренко, 1997). В контексті дисертаційного дослідження розуміємо позицію автора таким чином: систематизація знань майбутніх учителів іноземної мови та літератури щодо дидактичних опцій крос-культурного навчання та специфіки використання культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови має здійснюватись на основі певного принципу – збагачення навчального матеріалу етнокультурним змістом.

Знання і вміння лише тоді є дійовим апаратом мислення, продовжує Гончаренко, коли у свідомості того хто навчається (студента) вони зорганізовані в систему взаємзв'язаних понять. Саме від послідовності їх опанування (одночасно з врахуванням психологічних і педагогічних вимог до процесу освоєння) залежить систематизація знань. Таким чином, на думку дослідника, систематизація знань є засобом підвищення ефективності процесу навчання (Гончаренко, 1997:290).

Таким чином, систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання та культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови як педагогічної умови підготовки до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі уможлиблюється доведенням позитивного впливу на метакогнітивно-інформаційний компонент досліджуваного конструкту.

За логікою дослідження, реалізація педагогічної умови «систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання та культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови» забезпечить позитивний вплив на формування соціолінгвістичних

(контекстних) й культурних (фонових) знань майбутніх учителів іноземної мови та літератури, формування їхнього культурного інтелекту, сформує обізнаність із лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації.

Обґрунтуємо наступну педагогічну умову підготовки до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі «залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики».

В контексті обґрунтування цієї педагогічної умови спираємось на принцип контрастивності у застосуванні культурно-релевантних засобів навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Принцип контрастивності рідної та іноземної мов і культур при підготовці майбутніх учителів іноземної мови та літератури ґрунтується на принципі діалогу україномовної та іноземної (англомовної, турецькомовної, китайськомовної і далі за симетрією) культур на основі їх зіставлення. В результаті сприйняття та особистого оцінювання (сприйняття у свідомості) культурних відмінностей в майбутніх учителів англійської мови формуватиметься глибоке розуміння специфічних ознак як рідної, так і іноземної культури. Такий підхід передовсім надає змогу попередити неадекватну екстраполяцію інформації про реалії рідної країни на дійсність іноземної країни, що, за умов відсутності іноземного середовища, здійснюється крізь призму концептуальної картини світу – світогляду, сформованого у процесі синтезованого одночасного оволодіння мовою і культурою, що і є у загальному вигляді успішним алгоритмом крос-культурного навчання.

Традиційні методики навчання іноземним мовам побудовані на тріаді так званих «дотекстових», «текстових» і «післятекстових» етапах засвоєння іноземної мови (Попова, 2019; Бідюк, 2018). При розробленні засобів реалізації цієї педагогічної умови використовуватимемо саме такий алгоритм.

На кожному етапі одночасного оволодіння іноземною мовою і культурою формуються лінгвістичні, соціокультурні, соціолінгвістичні, лінгвосоціокультурні навички і вміння учнів.

На дотекстовому етапі читання/аудіювання учніми аналізуються мовні і смислові труднощі тексту; здійснюється поступове введення у проблему. На дотекстовому етапі створюється певний «образ» іншомовної дійсності за допомогою фонових знань, здійснюється підготовка до опосередкованого міжкультурного спілкування.

Отже, залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики як педагогічна умова підготовки до крос-культурного навчання в мультикультурному просторі впливатиме позитивно на інтеракційно-професійний компонент досліджуваної готовності.

За логікою дослідження, реалізація педагогічної умови «залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики» забезпечить позитивний вплив на формування крос-культурної компетентності студентів, їх дидактичної компетентності, іншомовної комунікативної компетентності.

Обґрунтуємо «концептуалізацію етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури» як педагогічну умову підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Принагідно наголосимо на тому, що вибір названої педагогічної умови ґрунтується на результатах аналізу наукової позиції Оксани Сніговської щодо сутності міжкультурної компетентності майбутніх фахівців-лінгвістів та її розумінні педагогічних умов, що забезпечують її формування в середовищі університету. Дослідниця аргументовано довела, що формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців-філологів в системі

мовно-фахової підготовки забезпечується насамперед концептуалізацією їхньої етнокультурної світоглядної настанови (Сніговська, 2014).

У дисертаційному дослідженні ми використовуємо термінологічне сполучення, запропоноване науковицею та спиратимемось на її впевнену наукову позицію й доказовість її практичної реалізації.

У загальнонауковому форматі «настанова» є холістичним, динамічним станом готовності суб'єкта до майбутніх дій, тобто певною спрямованістю (орієнтацією) суб'єкта на певну активність, що забезпечує цілеспрямований характер відтворення конкретної діяльності по відношенню до об'єкта (Словник, 2006).

В психології середини ХХ століття було введено в науковий обіг поняття «аттітюд» («attitude» від лат. «підготовленість»), що віддзеркалює суб'єктивний (персональний) та розумовий (когнітивно-інтелектуальний) стан готовності до дій.

При розробці педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі було враховано те, що концептуалізація національної культури як етноментального феномену на глобальному (євроінтеграційному) та локальному (освітологічному) рівнях вимагає впровадження у практику функціонування сучасних закладів вищої освіти апробованого методичного інструментарію для так званого «етнокультурологічного» супроводу підготовки майбутніх педагогів-словесників до майбутньої професійної діяльності в мультикультурному освітньому просторі.

Феноменологія інтеграції виховання й соціального становлення індивіда в контексті етнонаціональних й етнокультурних координат неодноразово ставала предметом наукових і практичних опрацювань багатьох науковців.

За науковою позицією видатних українських філософів (Шинкарук, Табачковський та ін.), культура існує як спосіб «формотворення людського

духу», а «субстанцією» цих формотворень виступають її світоглядні та ціннісно-категоріальні норми (Табачковський, 2002). Принциповим в контексті дослідження є наукова позиція З. Курлянд про те, що принципово значущим аспектом впливу сучасних міжкультурних концепцій на професійне становлення майбутніх фахівців є становлення їхньої власної світоглядної позиції, яка розуміється дослідницею як усталена система відношень до різних виявів довколишньої дійсності людей і себе самого.

Як зауважує О. Галіцан, З. Курлянд, професійне становлення майбутніх фахівців є своєрідним динамічним вибором і корекцією індивідом смислозначущих професійних цінностей та формування професійних ідеалів і професійних позицій, завдяки чіткому уявленню про характер й специфіку майбутньої професійної діяльності у ході професійно-педагогічної підготовки та виробничих педагогічних практик (Галіцан, Курлянд, 2012).

Розробляючи фундаментальні засади культурологічної освіти студентів у закладі вищої освіти, дослідниця О. Шевнюк пропонує відмітити такі: інтегральність, як спосіб засвоєння «універсального» знання різних культурних традицій, що дозволяє сформуванню системне уявлення майбутнього вчителя про соціокультурну дійсність і місце у ній людини; аксіологічність, як орієнтація майбутнього педагога на культурні цінності й смисли, що сприяє закладенню ціннісно-мотивувального фундамента культури студента; антропологічність, як спосіб зміщення акценту на суб'єктну природу культурних процесів, що забезпечує формування продуктивного й ефективного типу професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя; полікультурність, як спосіб віддзеркалення множинності національних самобутніх культур і субкультур, що сприяє формуванню позитивного ціннісного ставлення й етнокультурної толерантності студента (Шевнюк, 2007).

Аналіз розробленої О. Шевнюк культурологічної моделі підготовки майбутніх учителів дозволяє стверджувати, що загальнокультурний потенціал майбутніх педагогів в процесі перетворення з потенційної форми

світогляду на актуальну інтенсифікує й покращує професійно-педагогічну діяльність. Отже, опосередковано дослідниця підтримує значущість концептуалізації етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів, адже зазначає, що світоглядна настанова сприяє системності знань, формуванню ідеалів та професійних цінностей, становленню поглядів на сенс життя в мультикультурному суспільстві (Шевнюк, 2010).

До параметрів формування етнокультурної світоглядної настанови майбутніх фахівців зверталась О. Гуренко. Дослідниця наголошує на тому, що освітній вимір моделі, функціоналу й перспектив сучасних концепцій міжкультурності зумовлюється забезпеченням чинників для формування в особистості світоглядної настанови на конструктивну взаємодію шляхом її залучення до етнічної української і світової культури, підготовки майбутніх педагогів до життя та ефективної професійно-педагогічної діяльності у поліетнічному й полікультурному суспільстві. Гуренко встановлено, що метою сучасної полікультурної освіти є формування особистості, яка вирізняється світоглядною настановою на толерантне сприйняття різноманітності суспільства; яка вільна від негативних етнокультурних стереотипів, здатна зрозуміти та поважно поставитись до інших (відмінних від власної) культур, жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких гендерів, національностей, віросповідань, готова до продуктивної життєдіяльності у благодієчому мультикультурному соціумі (Гуренко, 2007).

Не визначаючи термінологічно, наявності спектру світоглядних настанов фахівця в межах професійної діяльності наголошує С. Гончаренко. Мовою термінів дослідника, світоглядна культура фахівця є специфічною здатністю людини приймати та перетворювати власну природу й соціальну здатність на необхідну для неї форму, адекватну соціальному характеру суспільної діяльності. Світоглядна культура фахівця, продовжує вчений, виступає специфічним способом духовно-практичного самовизначення саме суспільної форми діяльності суб'єкта. Отже, сутність світоглядної культури

фахівця полягає в тому, що вона відображає безпосередню єдність людини і суспільної форми практики (Гончаренко, 1997).

Разом із цим, продуктивним в аспекті нашого дослідження є уведення Гончаренком категорії «ментальна модель діяльності», сенсове навантаження якої доповнює палітру характеристик та індивідуальних властивостей людини, що забезпечують формування світоглядної культури. Так, за позицією вченого, ментальна модель діяльності суб'єкта є комплексною уявою про суб'єктивну та об'єктивну позицію людини та її орієнтацію, ставлення до довколишнього світу, діяльність, знання про основні життєві потреби, мету та засоби її досягнення, набутий життєвий досвід (Гончаренко, 1997:45).

Відтак, різноманіття художніх форм і жанрів дозволяє в цікавій і доступній для студентів формі розкрити нормативно-ціннісні відносини людини і суспільства, людини і природи, людини і людини, формуючи їх етнокультурний світогляд в освітньому середовищі педагогічного університету.

Розширення етнокультурного світосприйняття студентів шляхом актуалізації значеннєво-сенсового наповнення системи культурологічних знань націоментальним та етносвітоглядним змістом у контексті майбутньої професійної діяльності у мультикультурному просторі поступово стає визначальним вектором підготовки майбутніх фахівців відповідно парадигми діалогу культур.

Таким чином, тлумачення концептуалізації етнокультурної світоглядної настанови студентів як педагогічної умови формування міжкультурної компетентності уможливорюється доведенням позитивного впливу на етнокультурно-ідентифікаційний компонент досліджуваного конструкту.

За логікою дослідження, реалізація педагогічної умови «концептуалізації етнокультурної світоглядної настанови студентів» позитивно впливає на формування етнічної ідентичності майбутніх учителів

іноземної мови та літератури, етнокультурної ідентичності, етнокультурного світогляду.

3.2. Модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі та методика її реалізації

Метод моделювання ефективно застосовується не лише як математичний інструментарій, а застосовується в науково-педагогічних розвідках для вибудови спрощеного у масштабах зображення «ідеального образу», що вможливує проєктування як форми, так і змістової підструктури науково-дослідницького пошуку, а саме – чітке й логічне розуміння його магістральної мети, інструментальних засобів, алгоритмів і способів її досягнення.

У ході всебічного аналізу процесу моделювання педагогічних явищ Т. Кучай справедливо зауважує про те, що загалом – незалежно від прийнятих моделей – їхню структуру зумовлює три чинники, що характеризують дослідника: описання предмета діагностування (концептуалізація), вибір методів і техніки проведення дослідження (організація) та застосування дослідницьких методик і технік (реалізація) (Кучай, 2022:305).

Поняття «модель» (від латинських *modus, modulus*) науковець А. Ліненко потрактовує як міру, образ, спосіб . Водночас, авторка стисло, в педагогічному контексті висвітлює питання про елементи, що складають систему модельного (функціонального) ядра, як-от: специфічність процесів, засад і форм, етапів і функцій моделювання, що детермінують чинники й наслідки. Дослідниця виокремлює чотири епістемологічні стилі моделювання: 1) позитивістський; 2) постпозитивістський; 3) постмодерністичий і 4) посткультуральний, які можна сприймати як «епістемологічно-методологічне відлуння минулих стилів, що і досі залишаються актуальними»(Ліненко 1995) .

Кожний показник готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання є набором дескрипторів, рівень відображення яких пов'язується з рівнем сформованості даного компонента (продуктивно-креативним, дидактично-варіативним, репродуктивно-стереотипним).

У цьому дослідженні «показник готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання» визначимо як сукупність якісних і кількісних характеристик, що володіють характеристиками «вимірювальність» і «діагностичність», вможливають відстежування результативності педагогічного процесу з підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання виходячи з сутності і компонентного складу досліджуваного феномену та однойменні з відповідними компонентами: метакогнітивно-інформаційний, інтеракційно-професійний, етноментальні-ідентифікаційний. Подаємо коротку характеристику пропонованих нами показників.

Таблиця 3.2 Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Інтеракційно-професійний компонент готовності	Метакогнітивно-інформаційний компонент готовності	Етноментально-ідентифікаційний компонент готовності
Показники	Показники	Показники
крос-культурна компетентність	соціолінгвістичні (контекстні) й культурні (фонові) знання	етнокультурна ідентичність
іншомовно-комунікативна	культурний інтелект	етнокультурний світогляд
дидактична компетентність	обізнаність із лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації	етнічна толерантність

Ознаками сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі визначаємо такі (відображено в таблиці 3.2):

Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі визначаються з урахуванням системи показників. Надамо їм характеристику.

Продуктивно-креативний рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі притаманний студентам, які завдяки стійкому прагненню використовувати потенціал крос-культурних освітніх практик в майбутній професійній діяльності готові продуктивно (ефективно) й творчо (креативно) підходити до створення власної методики навчання іноземним мовам. Цей рівень присвоєно студентам, обізнаним із лінгвокультурними засадами теорії міжкультурної комунікації та специфікою міжкультурної взаємодії в мультикультурному освітньому просторі; послуговуючись інтуїтивно-рефлексійним ставленням до системи культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови (іношомовна коумінкативна компетентність, культурний інтелект, крос-культурна компетентність) майбутні вчителі прагнуть використовувати весь мануал та арсенал дидактичних засобів крос-культурного навчання. Сформована етнокультурна ідентичність та широкий етнокультурний кругозір спрямовує майбутніх педагогів на вибудовування індивідуальної навчальної стратегії викладання іноземної мови на засадах етнічної толерантності.

Дидактично-інтерпретаційний рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі притаманний студентам, які підготовлені до практичного застосування базових методик крос-культурної дидактики, інтерпретувати їх в різних ситуаціях міжкультурної освітньої взаємодії. Цей рівень присвоєно студентам, які демонструють сформовані соціолінгвістичні (контекстні) й культурні (фонові) знання, обізнаність із

лінгвокультурними засадами міжкультурної комунікації, проте їм не вистачає інтенції до глибокого занурення в сенсове наповнення, ірраціональні аспекти міжкультурної взаємодії. На цьому рівні можна відмітити яскраво виражену етнокультурну ідентичність та етнічну толерантність з одночасною відсутністю етнокультурного світогляду студентів.

Репродуктивно-стереотипний рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури присвоєно студентам, які оперують лише репродуктивними практиками застосування елементів крос-культурної дидактики в навчанні іноземної мови користуючись стереотипними уявленнями про їх зміст. Студенти демонструють фрагментарні соціолінгвістичні (контекстні) і культурні (фонові) знання, не обізнані з лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації; їм не властиві рефлексійно-інтенційні занурення в роздуми про необхідність урахування культурного фільтру в розробленні методики навчання іноземної мови. У студентів яким присвоєно цей рівень спостерігається сформована етнокультурна ідентичність, проте відсутність належного рівня етнічної толерантності продукує відсутність етнокультурного світогляду.

Досягнення дослідницьких завдань дисертації зумовили необхідність розроблення моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі. Об'єктом теоретичного (абстрактного) знання, на відміну від емпіричного (прикладного), є аналіз сутності того явища, що пізнається, в ході якого умовним чином уяскравлюється найбільш суттєве, тобто таке, що далі «об'єктивується», тобто «моделюється» у вигляді матеріальних утворень-об'єктів шляхом використання системи знаково-символічних засобів. Спираючись на вищезазначене сформулюємо наше розуміння моделі формування методологічної культури майбутніх учителів іноземної мови та літератури.

Модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі є схематично-репрезентованим й ілюстрованим візуально-графічно алгоритмом складного процесу, що відтворюється в певному часопросторі і систематизує методологічні підходи (принципи їх реалізації) проведення експериментальних дій з підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання; упорядковує опис технолого-реалізаційних, методично-дидактичних, організаційно-педагогічних параметрів проведення експерименту; відображає функціональні зв'язки та результативно-діагностувальні процедури для перевірки ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів-словесників до крос-культурного навчання. Цільовий блок моделі вміщує мету: підготовка майбутніх педагогів-словесників до розроблення індивідуальних навчальних стратегій та персонально-стильових моделей навчання іноземної мови в школі, заснованих на елементах крос-культурної дидактики. До цільового блоку також віднесено методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання (крос-культурний, мультикультурний). В змістовому блоці моделі репрезентовано організаційно-педагогічні, методичні, технологічно-реалізаційні параметри здійснення процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання. Унаочнено зв'язок між етапами проведення експерименту, компонентами готовності, педагогічними умовами, що забезпечують формування метакогнітивно-інформаційного, інтеракційно-професійного та етноментально-ідентифікаційного компонентів готовності майбутніх учителів до крос-культурного навчання, засоби реалізації педагогічних умов. Результативний блок моделі систематизує діагностувально-верифікаційні параметри, що уможливають перевірку рівнів готовності студентів до крос-культурного навчання на різних етапах та стадіях експерименту. Описано критерії, рівні готовності студентів до крос-культурного навчання.

Цільовий блок	<p>Мета: підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі</p> <p>Методологічний підхід (принципи): крос-культурний (принцип світоглядного розуміння значущості конструювання мультикультурного освітнього простору; принцип комплексності іншомовної, культурологічної й педагогічної підготовки; принцип професійного спрямування)</p>		
	<p>Етапи реалізації педагогічних умов підготовки</p> <p>Креативно-розвивальний</p>		
Змістовий блок	<p>Професійно-модельовальний</p> <p>Конструктивно-технологічний</p>	<p>Креативно-розвивальний</p>	
	<p>Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі</p> <p>систематизація знань студентів щодо залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики</p> <p>культури навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови</p>	<p>концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури</p>	
Результативний блок	<p>Форми та методи реалізації педагогічних умов</p> <p>Елективний курс «Основи підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання мультикультурному освітньому просторі»; універсальні поняття і категорій крос-культурної дидактики в контексті мультикультуралістики, виявлення їх онтологічного підґрунтя; уявлення інтегративних концепцій у системі навчання іноземної мови, що уможливають ефективне впровадження крос-культурних практик в освітній простір;</p>		<p>актуалізація і систематизація теоретико-методологічних наукових знань в умовах сучасного багатовимірного інформаційного простору; засвоєння майбутніми вчителями-словесниками інформації щодо необхідності розроблення індивідуального «методичного й дидактичного репертуару» в контексті розробки індивідуальних моделей навчання іноземної мови та літератури з використанням потенціалу крос-культурної дидактики.</p>
	<p>Компоненти готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання</p> <p>Метакогнітивно-інформаційний</p>	<p>Інформаційно-професійний</p> <p>Етноментально-ідентифікаційний</p>	<p>створення мультикультурного середовища, зорієнтованого на поглиблення єдності (синтезування) навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної інноваційної та дидактичної діяльності майбутніх учителів-словесників</p>
<p>Репродуктивно-стереотипний</p> <p>Рівні готовності</p>		<p>Продуктивно-креативний</p>	
<p>Результат: готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі</p>			

Малюнок 3.1. Модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Розроблено методику підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах вищої педагогічної освіти (професійно-моделювальний, конструктивно-технологічний, креативно-розвивальний етапи) та методично-дидактичне забезпечення цього процесу.

Провідна мета на професійно-моделювальному етапі: систематизація та упорядкування знань майбутніх педагогів-словесників щодо варіативних дидактичних можливостей інноватизації освітнього середовища сучасної школи засобами крос-культурного навчання.

На професійно-моделювальному етапі відбувається професійне спрямування так званої «знаннєвої» або теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури на мотивацію щодо використання елементів крос-культурної дидактики в мультикультурному освітньому просторі.

Завдання професійно-моделювального етапу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання: збагачення знаннєвого (теоретичного) фонду студентів інформацією про варіативні опції крос-культурної дидактики та набуття знань про способи використання культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; універсалізація понять і категорій крос-культурної дидактики в контексті мультикультуралістики, виявлення їх онтологічного підґрунтя; увиразнення інтегративних концепцій у системі навчання іноземної мови, що уможливають ефективне впровадження крос-культурних практик в освітній простір; ознайомлення майбутніх педагогів-словесників із своєрідністю міжкультурної комунікації.

Засоби реалізації педагогічних умов формування методологічної культури майбутніх учителів іноземної мови та літератури на професійно-моделювальному етапі: міждисциплінарна інтеграція, постановка навчальних і фахових педагогічно-мовознавчих проблем, інтеграційне

опрацювання педагогічної дійсності у діалектичній логіці, цілеспрямоване коригування змісту робочих навчальних програм.

Конструктивно-технологічний етап підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах – «етап авторизації інноваційного методичного та дидактичного досвіду».

Провідна мета конструктивно-технологічного етапу: упорядкування теоретико-методологічних й спеціальних мовознавчо-філологічних наукових знань в умовах інтерактивного багатовимірного інформаційного простору; засвоєння майбутніми вчителями-словесниками інформації щодо необхідності розроблення індивідуального «методичного й дидактичного репертуару» в контексті розробки індивідуальних моделей навчання іноземної мови та літератури з використанням потенціалу крос-культурної дидактики.

Завдання конструктивно-технологічного етапу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах: набуття досвіду урахування культурно-релевантного матеріалу в розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови та літератури в мультикультурному освітньому просторі ; набуття майбутніми вчителями навичок розроблення власних методики навчання іноземної мови відповідно до обраних методологічних підходів, розуміючи завдання і мету кожного з них; Засоби реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах на конструктивно-технологічному етапі: увиразнення потенціалу проєктної діяльності майбутніх учителів-словесників.

Провідна мета креативно-розвивального етапу: створення мультикультурного середовища, зорієнтованого на поглиблення єдності (синтезування) навчально-пізнавальної, мовознавчо-філологічної,

професійно-педагогічної інноваційної та дидактичної діяльності майбутніх учителів-словесників.

Завдання креативно-розвивального етапу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі: набуття досвіду правильного визначення методологічних координат крос-культурної дидактики, розробки таксономії цілей педагогічного та дидактичного процесів, формування здатності реалізовувати крос-культурний контент в освітню практику, розробляти методичний і дидактичний інструментарій для коректного поєднання суто педагогічної та іншомовно-комунікативної діяльності.

Засоби реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах на креативно-розвивальному етапі: інтеграція напрямів психолого-педагогічної та професійної іншомовно-комунікативної підготовки, як: культурологічний, фундаментальний, загально-науковий, методологічний та світоглядний, що у комплексі реалізуються у лекційних та семінарських заняттях, педагогічній (виробничій) практиці.

З метою організації експерименту на базі наукової лабораторії кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» «Інновації в освіті» було організовано студентську проблемну групу (науковий гурток).

Експериментальною базою для проведення діагностувального та формувального експерименту виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Криворізький державний педагогічний університет. Експериментальним дослідженням було охоплено здобувачів 3–4 курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). .

На професійно-моделювальному етапі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі здійснювалась реалізація педагогічної умови «систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови» з метою впливу на метакогнітивно-інформаційний компонент готовності.

Засобом реалізації педагогічної умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі виступив спеціально розроблений елективний курс «Основи підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання мультикультурному освітньому просторі».

Мета спецкурсу: підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до впровадження елементів крос-культурної дидактики в професійну діяльність з навчання іноземної мови.

Завдання спецкурсу: формування етнокультурного світогляду майбутнього вчителя-словесника; формування належного рівня етнічної толерантності майбутнього педагога; розвиток етнічної ідентичності; формування крос-культурної компетентності; формування дидактичної компетентності; формування іншомовної комунікативної компетентності; формування культурного інтелекту; набуття студентами знань щодо лінгвокультурних основ міжкультурної комунікації; набуття умінь аналізувати соціолінгвістичні (контекстні) та культурні (фонові) параметри іншомовного висловлювання та використовувати їх при розробленні методики навчання іноземної мови.

Опишемо розгорнуто тематичний план лекційних та практично-семінарських занять розробленого спецкурсу «Основи підготовки майбутніх учителів словесників до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі».

Модуль 1. Еволюція становлення теорій мультикультуралізму було присвячено загальному категорійному аналізу мультикультурності як способу конструювання соціальних процесів.

Модуль містив такі теми:

- Тема 1. Динаміка розгортання наукового й дослідницького інтересу до категорії «мультикультуралізм».
- Тема 2. Мультикультуралізм як принцип побудови освітнього середовища.
- Тема 3. Основні методологічні, методичні й теоретичні координати поняття «мультикультурний освітній простір».

Модуль 2 Крос-культурна дидактика як спосіб інноватизації освітнього середовища сучасної школи був присвячений загальному науковому аналізу крос-культурної дидактики як феномена сучасної освітньої практики. Модуль віддзеркалював науковий контекст крос-культурної дидактики, увиразнював параметри сцієнтизації професійної дидактичної діяльності сучасного вчителя-словесника. Модуль містив такі теми:

- Дидактичні опції крос-культурної дидактики.
- Культурно-релевантні засоби навчання іноземної мови.

В межах третього змістового модуля спецкурсу Інтераційно-професійний, метакогнітивно-інформаційний та етноментально-ідентифікаційний профіль готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання для майбутніх педагогів-словесників було дібрано такі теми:

- Методологія готовності вчителя-словесника до крос-культурного навчання: міждисциплінарний вимір.
- Варіативність, поліфункційність, сензитивність процесу навчання іноземної мови і мультикультурному освітньому просторі.

За результатами реалізації цієї педагогічної умови студенти набули нових знань про лінгвокультурні основи міжкультурної комунікації, вони навчилися урахувати лінгвокультурологічний аспект налагодження крос-

культурної комунікації в освітньому просторі. За результатами впровадження цієї педагогічної умови також відбулось розширення соціолінгвістичних (контекстних) та культурних (фонових) знань. Майбутні педагогічно-словесники розвили в собі інтуїтивне відчуття культурних аспектів іншомовної комунікації, у них сформувався культурний та соціальний інтелект.

В межах реалізації цієї педагогічної умови було проведено семінар «Парадигма Діалогу Культур у сучасних євроінтеграційних освітніх стратегіях» на якому здобувачі освіти проаналізували історичне підґрунтя реалізації феномену «Діалогу Культур», що став «відповіддю» на ідею «зіткнення цивілізацій» і має чималий потенціал, з вектором на встановлення миру і співпраці, а відтак на неї повинні бути спрямовані освітні впливи національної системи освіти. Ідея «Діалогу культур» аналізується як запорука розвитку безконфліктної культури в діалогічному співіснуванні, при цьому розуміється, що цей діалог охоплює всі сучасні культури з дуже суттєвою специфікою та функціональними характеристиками. Тому цей матеріал присвячений аналізу погляду про те, що великі події в різних культурах можуть народжуватися лише в Діалозі між різними Культурами, лише на їх перетині.

Здатність культури освоювати досягнення іншої культури є одним із джерел її життєвої сили. За результатами цієї роботи майбутні вчителі-лінгвісти усвідомлюють, що діалог між двома культурами можливий лише за умови певного ступеня злиття культурних кодів, наявності чи виникнення спільного менталітету. Таким чином відбувається ознайомлення здобувачів освіти з особливостями Діалогу Культур як сучасної цивілізаційної парадигми, що забезпечує проникнення в систему цінностей тієї чи іншої культури, озброєння повагою до них, подолання стереотипів, усвідомлене синтезування самобутнього й інонаціонального, що веде майбутніх спеціалістів до взаємозбагачення і входження у світовий культурний контекст. Принцип діалогу ґрунтується на зіставленні національних

цінностей та усвідомленні студентом того, що належне етнокультурне співіснування неможливе без поваги, толерантності та дбайливого ставлення до цінностей інших національностей. Взаємодія культур набуває полегшення та життєвої сили завдяки перетину унікальних культурних систем. Здобувачі освіти також дійшли висновку, що в цьому контексті поняття «Діалог Культур» доповнюється конотаціями, які визначають спрямованість мультикультурної комунікації на визнання різноманітності як культурно-історичного розвитку (від субкультур до цивілізацій) та факту на існування подібного різноманіття. Тому домінуюча ідея культурного діалогу, в загальному розумінні, має ґрунтуватися на толерантності, відкидаючи логіку конфронтації та схвалюючи логіку компромісу та співпраці ідеологій і культур, а також з метою запобігання соціальним катастрофам усіх видів – від локальних до глобальних.

На семінарі з теми «Парадигма Діалогу Культур у сучасних євроінтеграційних освітніх стратегіях» студенти-лінгвісти констатують, що в умовах змін у світі під впливом сучасної культури та процесів глобалізації питання культурного діалогу набувають нового звучання, оскільки існуючі досі принципи взаємодії втратили свою роль. Універсальність і культурний розвиток пов'язані, перш за все, з різноманітністю культури, її інноваційністю, її потенціалом протистояти деструктивним тенденціям. Здобувачі з'ясували, що культурний діалог є об'єднуючою основою балансу сучасної культури та цивілізації.

У межах самостійної творчої роботи здобувачам освіти було запропоновано в письмовій або усній формі проаналізувати положення про людину як унікальний світ культури; скласти програму тематичного вечора «Особистість на рубежі культур» (результати студентських робіт було презентовано у міжнародному проєкті «Дні Європи в Україні»); написати міні-твір «Культура в моєму уявленні»; скласти анкету для однокурсників з метою виявлення сформованості у них культурного плюралізму; скласти тези щодо особливостей народної культури як духовної скарбниці людства;

розробити запитання до інтелектуально-розважального рингу «Міжкультурний діалог». У результаті виконання подібного переліку завдань сформовано рекомендації для майбутніх учителів-мовознавців та літераторів на міжкультурну синергетику в межах парадигми Діалогу Культур.

Для самостійної роботи майбутнім вчителям іноземних мов та літератури було запропоновано розглянути такі проблемні питання, як-от: Концепція Діалогу Культур як домінуючий фактор соціотворення в країнах європейського простору; Композиція національних культур в різних країнах світу; Діалог Культур як визнання культурного плюралізму у суспільстві і можливостей його розвитку.

З метою набуття здобувачами освіти систематизованих знань щодо особливостей формування полікультурного освітнього простору запропоновано взяти участь в дискусії «Освітні виміри становлення мультикультурного світобачення людини». Студенти проаналізували отриманий комплекс ідей, мультикультурний світогляд і зв'язність як невід'ємні якості вчителя-лінгвіста та літератора. Майбутні фахівці дійшли висновку, що першочерговою метою системи освіти в умовах полікультурного суспільства є розвиток мультикультурних компетенцій громадян України, здатних відроджувати, зберігати та примножувати цінності та мораль рідної культури. Завданням розв'язання цієї проблеми є розкриття ефективності освіти, спрямованої на підготовку нових поколінь, у контексті особистісно орієнтованого мультикультурного навчання. Цей матеріал покликаний забезпечити формування у майбутніх викладачів іноземних мов та літератури глобального світогляду, відповідного сучасному рівню загальної та професійної культури, що має сприяти інтеграції особистості у світову та національну культурні системи, тобто розвивати особистість, адаптовану до сучасного суспільства та націлену на самовдосконалення людини у крос-культурному навчанні.

Студентам варто звернути увагу на розгляд загальних характеристик полікультурної освіти та усвідомити важливість суспільного менталітету в

крос-культурній освіті; формування соціально-ціннісних відносин у полікультурному суспільстві та ціннісної орієнтації як основної характеристики особистості; аспект гуманістично-толерантної орієнтації та актуальній мультикультурній усталеності фахівців з літератури та іноземних мов.

Здобувачі освіти дійшли висновку, що всі європейські суспільства відрізняються за ступенем розмаїття в сферах культури, релігії та цінностей. Під час обговорення цієї теми з'ясовано розмаїття та полікультурна стабільність, які спостерігаються в багатьох європейських країнах через імміграцію представників інших культур, а в деяких випадках і наявність у країні численних корінних національних та етнічних груп.

У рамках цього аналізу майбутні фахівці навели багато прикладів культурних конфліктів. Наслідки варіюються від курйозів, дрібних особистих вендет до руйнування дипломатичних відносин і збройного конфлікту.

Нами запропоновано здобувачам освіти обрати приклади культурних конфліктів на політичному рівні, тобто дотичні до їх майбутньої кар'єри.

Так, активне обговорення викликала розповідь студентки третього курсу Олени К.: «У програмі «Новини» якось показали епізод, де до Бельгії приїхала делегація уряду Ірану. Її візит завершився повним провалом через конфлікт у межах різних діапазонів культур. Голова іранської делегації відмовився потиснути руку пані Ліссон, члену бельгійського парламенту, через що вона припинила зустріч. Коли іранці вимагали заборонити алкоголь на офіційному обіді, бельгійці, в свою чергу, його скасували. Глава іранської делегації висловив занепокоєння та жаль, з приводу того, що бельгійці живуть у країні, яка не розуміє культурних відмінностей. Бельгійці заперечували: «Наші гості також повинні поважати наші традиції, так само як ми поважали б ваші, якби приїхали до Ірану». Обидві сторони були дуже незадоволені офіційними заходами та етикетною поведінкою одне одного».

За результатами обговорення розповіді Олени К. учасники дискусії чітко зрозуміли, що взаємодія культур закладає основу узгодженості та єдності різноманітних культурних норм і моральних стандартів, зокрема культурних універсалій, загальносвітових цінностей, а саме: віра в силу людської душі, прагнення до свободи, толерантності, прагнення до справедливості, поваги до людської гідності. Домінуючу позицію в полікультурному діалозі має посісти концепція справедливості та «золоте правило» моральної поведінки, яке повинно стати основою загальнолюдської етики.

Для практичного опрацювання в межах цієї проблематики студентам було запропоновано розглянути такі аспекти, як-от: критичний аналіз універсалій сучасних інтеграційних тенденцій в країнах світу; сучасні вимоги до вчителя іноземних мов як проєкція інтеграційних освітніх трансформацій в європейському просторі; реалізація Діалогу Культур в мультикультурному освітньому просторі університету.

Виконання таких завдань дозволило здобувачам освіти засвоїти зміст таких категорій мультикультурної освіти, як-от: самобутність, унікальність, культурна традиція, духовна культура, етнічна ідентифікація, національна самосвідомість, українська культура, світова культура, спільні корені культур, різноманіття культур, відмінності між культурами, взаємовплив культур, крос-культурна комунікація, культурна конвергенція, культура міжетнічного спілкування, міжнаціональний конфлікт, культура світу, взаєморозуміння, злагода, солідарність, співпраця, ненасильство, толерантність, полікультурна освіта, інтеграційні трансформації тощо.

В рамках самостійної роботи студенти мали змогу розробити програму брифінгу «Немає поганих культур, всі культури унікальні», скласти план проведення виховного заходу. Як результат майбутній викладач літератури та іноземних мов демонструє поліфонію національних культурних моделей світу, тобто в освітньому середовищі ЗВО студенти можуть глибоко та всебічно опанувати культуру власного народу, що стане неодмінною

запорукою інтеграції українського суспільства в інші культури. Також формується уявлення про світове та українське культурне розмаїття; позитивне ставлення представників нашої країни на міжнародному рівні до культурних відмінностей, що забезпечує умови самореалізації особистості та прогрес людства взагалі; розвинуті вміння й навички продуктивної взаємодії майбутніх учителів з носіями інших культур; вихованість здобувачів освіти у дусі миролюбства, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування тощо.

З метою усвідомлення концептуальної значущості мультикультурної комунікації для професійного самовдосконалення майбутнім фахівцям з іноземних мов та літератур було запропоновано виконати завдання дослідницького напрямку, зокрема скласти план комунікативної атаки; розробити сценарій інноваційних форм міжкультурної взаємодії за темою «Спілкування людей різних національностей»; презентувати власне розуміння концепту «Комунікація» за допомогою малюнка; запропонувати аутотренінг з метою «емоційного настрою» на міжкультурне спілкування; підготувати запитання для інтерв'ю; розробити власну візитну картку в спілкуванні з людьми інших національностей.

В межах самостійної роботи здобувачі освіти добирали приклади практичного втілення напрямів мультикультурної взаємодії. Для прикладу наведемо відповідь студентки четвертого курсу Ганни І.: «Мною було розглянуто феномен декодування міжкультурної комунікації на прикладі, описаному в анекдоті про розмову філолога й історика. Суть його полягає в тому, що історик говорить про одного свого знайомого, який займається Македонським (маючи на увазі Олександра Македонського). На що філолог реагує: «Треба ж, це така рідкість!» (маючи на увазі, що фахівців з македонського діалекту не так вже й багато)».

З наведеного прикладу зрозуміло, що партнерами по комунікації виступали представники двох різних (хоча, здавалося б, на перший погляд дуже близьких) культур: у фаховому середовищі історика прикметник

«македонський» асоціюється, передусім, з елліністичним царем. Проте, для філолога цей прикметник означатиме діалект чи мову, оскільки у своїй професійній діяльності він щодня послуговується словами латинська, грецька мова, дорійський та андалузський діалекти тощо. Тобто, неоднозначне сприйняття того ж самого слова є показником полікультурної взаємодії.

Отже, майбутні фахівці з іноземної мови та літератури дійшли висновків, що «комунікативна невдача» подекуди з комічним ефектом виникає, насамперед, між представниками різних культур. Перш за все, ми намагались акцентувати увагу студентів на наявності мовних відмінностей, що є визначальним параметром успішної полікультурної комунікації, а відтак і майбутньої фахової діяльності в мультикультурному просторі. Таким чином, здобувачі освіти зафіксували значущість дослідження саме особливостей міжмовної взаємодії (комунікації).

В межах даного напрямку було проведено фестиваль «Райдуга мов», де майбутні фахівці з іноземних мов та літератури презентували мову, яку вивчають (англійську, китайську, японську, турецьку, українську тощо). Фестиваль був проведений у форматі «Живої бібліотеки» під символічною назвою «Квітучий сад рідної мови». Студенти, перевтілені в «Живі книжки», презентували запрошеним гостям заходу деталі походження мови, особливості культури та традиції обраної країни, разом з ними вивчали базові фрази, проводили різноманітні майстер-класи та вікторини. Гості фестивалю дізналися, що відповідь на запитання «Скільки кольорів у веселки?» залежить від країни проживання. Наприклад, мешканці Китаю вважають, що існує п'ять кольорів, американці зазвичай нараховують шість кольорів, а українська веселка налічує сім різнокольорових барв. Інтерес у студентів викликав конкурс студентської фотографії «Прапори країн в природі». Провідною ідеєю заходу є, передусім, створення багатомовної платформи, яка охоплює невербальні «мови» – жести, танець і кіномистецтво, живопис і фотографію тощо.

Наступним проведеним проєктом був «Формула ТТТ» (модифікація концепту С.Тер-Мінасової), що означає Терпіння, Терпимість, Толерантність, як головні передумови успішної міжкультурної комунікації; проєкт «ППП» з метою визначення здобувачами освіти провідних напрямів формування крос-культурної компетентності. Майбутніми вчителями іноземної мови та літератури було визнано три П: Професіоналізм, Практика, Перспективи.

Однією з найефективніших форм роботи зі студентами є використання методу кейсів. Студентам пропонується проаналізувати умови фахової взаємодії в мовному напрямку (приклади листів іноземною мовою; ситуації навчального дискурсу, приклади організації ділових переїовин) з метою демонстрації їх особливостей у різних мовних сім'ях. Тобто здобувачі запам'ятовують, наприклад, що є загальні правила, яких необхідно дотримуватися при складанні будь-якого ділового листа англійською мовою. Так, весь текст розбивається на абзаци без використання абзаців. Повне ім'я відправника або назва компанії та адреса відображаються у верхньому лівому куті листа. Далі надається ім'я одержувача, назва компанії, якій адресовано лист, та її адреса (з нового рядка). Дата відправлення вказується трьома рядками нижче або у верхньому правому куті листа. Основний текст повинен бути розміщений по центру листа. Головну ідею листа можна починати з мотивів звернення: «I am writing to you to ...» Зазвичай, лист закінчується висловом вдячності «Thank you for your prompt help ...» і вітанням «Yours sincerely», якщо автор знає ім'я адресата і «Yours faithfully», якщо бажає зберегти анонімність. Чотирма рядками нижче вказується повне ім'я автора та посада. Підпис автора ставиться між привітанням та ім'ям.

В межах реалізації педагогічної умови було проведено цикл проєктів «Міжкультурні практики». Формами роботи виступали: робота в групах, самостійна дослідницько-творча робота студентів. З метою усвідомлення здобувачами освіти особливостей іншомовного ділового спілкування було спеціально розроблено проєкт «Європейський союз – територія успіху». Студенти розподілились на команди та підготували презентацію-доповідь за

напрямами «Долаючи національний кордон...», «Я подорожую Європою...», «Я працюю в Європі...», які повинні були унаочнити основні відмінності в різних країнах (вітання, звернення, вибачення, прощання тощо). Увагу було сфокусовано на специфіці міжмовного спілкування з урахуванням гендерних відмінностей (ісламські країни, європейські, ставлення до жінок у країнах Сходу, Японії / Китаю).

Крім того, ми намагались привернути увагу здобувачів освіти до арсеналу невербальних засобів комунікації, на незаперечному факті емоційного забарвлення мови та емоційних проявах у різних країнах. Таким чином, участь у виконанні проєкту надала змогу розглянути особливості міжмовної комунікації в різних країнах з урахуванням мультикультурних, гендерних особливостей в протилежних етносах.

Для відпрацювання навичок полікультурної комунікації для студентів було розроблено цикл тренінгів «Педагогічна риторика», в межах якого було реалізовано тренінгові вправи. Наведемо стисло їх зміст.

Комунікативна тренінгові вправа «Круглий стіл» була спрямована передусім на відпрацювання здобувачами освіти навичок ділового спілкування в офіційних і неофіційних заходах; участі у бесіді, тобто правильно розпочинати та завершати розмову, ставити запитання, перепитувати, погоджувати або заперечувати адресоване висловлювання.

Призначенням тренінгової вправи «Ефективне ведення розмови» було отримання майбутніми фахівцями мовного та професійного досвіду з ведення перемовин; розвитку відповідних навичок та вмінь. Тобто формування навичок ефективної поведінки в іншомовному середовищі забезпечувало надання необхідного впливу на співрозмовника (правильний підбір слів, побудова логіки висловлювання, переконливість мовлення тощо).

За результатами проведення такої роботи студенти набували усталених культурних (фонових) і соціокультурних (контекстних) знань як показників готовності до крос-культурного навчання в міжкультурному освітньому просторі.

З метою формування культурного інтелекту як невід'ємного елементу готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному просторі, вміння знаходити згоду з представниками різних культур, емпатії, конгруентності, толерантності тощо було запропоновано виконати вправи/тренінги, а саме: «Різні світи – один Всесвіт», «Доброго дня, Καλημέρα, Шалом», «Сила толерантності дипломата», «Спільний ритм серця», карта «Культурних асоціацій», «Бумеранг», «Аукціон якостей міжкультурної взаємодії», «Саміт», «Міжкультурні маяки», «Формула трьох Т» тощо.

Завершальним етапом даного напрямку роботи було започаткування постійно діючого дискусійного клубу «Діалог мов – Діалог Культур: Україна і світ». Наприклад, в ході проведення круглого стола «Картини світу і концептосфера нації» розглядалися аспекти вербального і невербального вираження національних особливостей. Майбутні фахівці з іноземних мов демонстрували набуті знання лінгвокультурних основ мультикультурної комунікації, набували навичок застосування соціокультурних (контекстних) і культурних (фонових) знань.

На конструктивно-технологічному етапі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в полікультурному освітньому просторі було реалізовано професійну педагогічну ситуацію «залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики» з метою впливу на інтеракційно-професійний компонент готовності.

Маючи на меті сформувати крос-культурну компетентність майбутніх філологів в межах роботи студентського клубу, здобувачами освіти розглянуто приклади значущості мовного аспекту мультикультурної комунікації. Показовим прикладом проблеми міжкультурної комунікації, спричиненої міжмовними омонімами, виступив жарт про те, як українець намагався купити диню на узбецькому базарі, та не зміг, оскільки продавці,

не розуміючи української мови, йому постійно казали «Нема», що в перекладі з узбецької означає «Що (бажаєте)?»

В умові пояснення здобувачам освіти зазначалось, що міжмовні омофони (слова, які звучать однаково) виникають через те, що первинна багатозначність слова руйнується. Згодом значення спільнокореневих слів змінилося в різних мовах і культурах, але основні, ключові компоненти змісту все ще виражають колись загальні поняття в різних мовах. Таким чином, нами наведено приклади змістовних розгалужень для однакових і схожих слів, які відображають особливості смислотворення та формування значень в різних мовних картинах світу.

Наприклад, міжнародне слово «карта» в сербській мові, крім того самого значення, що й в українській та інших мовах, означає також «квиток», а в італійській — «папір», «статут», «документ», «гральні карти» тощо, що в свою чергу, відображено і в інших прилеглих європейських мовах. Здобувач освіти К. виступила з доповіддю щодо вживання цього слова в грецькій мові, і виявила його семантичний слід у словах «листівка», «візитка», «квиток», «перепустка» тощо. Таким чином, філологами усвідомлено, що міжмовні омоніми є серйозною перешкодою для міжкультурної комунікації, і виступають «фальшивими друзями перекладача».

З метою формування крос-культурної компетентності майбутніх педагогів з мовознавчої галузі як показника готовності до крос-культурного навчання було проведено круглий стіл. З-поміж тем круглого стола було розглянуто тему «Ономатопи як виразники національних особливостей». Яскравим прикладом ономатопів виступили назви тварин, що фонетично подібні у різних культурах мови, зокрема філологам було наведено приклад назви kota/кішки в різних мовах. Отже, в українській мові: кіт, кішка; англійській: кет; арабській: кьїт; африканській: кехт, кетджі; болгарській: котка; котарак; в'єтнамській: кон мко; гельській: кейт; голландській: кет, кетджі, кеттн; грецькій: гата, гатос; датській: кет; мауїдиш: кетс; індонезійській: кутджін; ірландській: кет; ісландській: кеттур, киса;

італійській: гатто, гаттіна; литовській: кетінес, кете; німецькій: кете, кетсе, мітсікеттсі; норвезькій: кетт; польській: кіт, котка, котек; португальській: гата, гато; російській: кот, кошка; словацькій: котс; філіппінській: кошєня кітін; фінській: кисса, кетті; шведській: кетт; есперанто: кето (розмовний) тощо.

З аналогічними прикладами звуконаслідувальної теорії виникнення мови (у назвах зозулі, півня, корови тощо) виступили студенти старших років навчання. Досить жваво було проведено круглий стіл, темою якого стали «Івокативи – спільна емоційна душа різних народів». Здобувачі освіти дізналися, що під івокативами розуміються вигуки, з якими асоціюються тварини, птахи, природні звуки тощо. Рефлексією доповідей окремих студентів стало виявлення залишків віддалених змістових та етимологічних зв'язків між словами у різних мовах. Матеріали, підготовлені всіма учасниками заходу, продемонстрували різноманіття мов і культур і водночас їх семантичне переплетіння.

3-поміж завдань студентам-філологам було запропоновано відшукати мовні аналоги та відмінності в різних мовах, зокрема в межах теми «Застосування слів іншомовного походження в сучасному соціальному й освітньому дискурсах», що дозволило їм дізнатися про існування міжмовних омонімів та омофонів (однакових за написанням або звучанням слів), значення яких у різних мовах збігаються. Отже, відповіді здобувачів освіти свідчили про те, що слово «міністр» у більшості європейських мов означає «член уряду», тоді як великобританці ним називають священика; слово «президент» українською мовою означає «голова держави», а от американці/британці так називають ректора університету; під «департаментом» ми розуміємо «відділ у ряді установ», а французи так називають адміністративні одиниці, американці університетську кафедру тощо.

На одній з зустрічей дискусійного клубу розмова зі студентами почалася з того, що вранці, за сніданком, вони можуть, самі того не

помічаючи, розмовляти безліччю всіляких мов. Замовляючи офіціанту каву, людина вимовляє слово арабського походження; каву з цукром – відбувся перехід на давньоіндійську мову, адже «цукор» – слово індійського походження. Якщо людині більше подобається не кава, а чай, вона «розмовляє» китайською, бо «ча» в Північному Китаї споконвіку називається чайне деревце і одержуваний з його листя напій. Не хоче чаю, хоче какао або шоколаду. Ну, в такому випадку ця людина – нащадок ацтеків далекої Мексики: «kakaohatl» і «chokolatl» – справжні американо-індіанські (з мови «нагуатль») лексеми.

В межах реалізації цієї педагогічної умови було проведено цикл тематичних зустрічей, який був присвячений загальній темі «Культурна дифузія», під час яких студенти дізналися, що цей феномен виступає як форма міжкультурної комунікації й розглядається як взаємне проникнення (запозичення) культурних рис і комплексів з суспільства.

Тому вони виявили, що цей багатовекторний процес залежить від взаємодіючих культур, які передають свої цінності іншим культурам. Його механізми включають імміграцію, туризм, партнерську діяльність, війну, торгівлю, виставки та ярмарки, наукові конференції, обмін студентами та експертами тощо. Будь-яка мова обов'язково зазнає впливу іноземних мов або впливає на інші мови.

Студенти особливо згадали про інтернаціоналізм, який відрізняється від простого запозичення тим, що будь-який елемент можна назвати інтернаціональним лише тоді, коли він існує принаймні в трьох неспоріднених мовах. Так, наприклад, запозичене з угорської мови українське слово «газда» не можна назвати інтернаціональним, оскільки в інших мовах такого запозичення не спостерігається (до того ж ці мови не належать ні до слов'янських, ні до фінно-угорських). Майбутнім філологам було запропоновано підібрати інтернаціоналізми, запозичені з різних мов.

Отже, повідомлення здобувачки освіти другого року навчання Катерини К. свідчило, що поповнення української мови та інших мов світу

(що є необхідною умовою інтернаціоналізмів) англіцизмами та американізмами пов'язане з постійними всесвітніми процесами глобалізації та інтернаціоналізації, якими можна характеризувати суспільний розвиток в світі на межі ХХІ століття. З точки зору ділової лексики, досліджені англіцизми вважаються, в основному, економічними термінами, як наприклад, банкінг, брифінг, брокер, бюджет, дистриб'ютор, кліринг, лізинг, лобі, маркетинг, моніторинг, офіс, рейтинг, факторинг або холдинг. Іншими виразами англійського походження, що зустрічаються в ділових текстах, є наступні терміни, як-от: бізнес, інтерв'ю, клуб, конгресмен, лідер, мітинг, ноу-хау, партнер, раунд, радар, web-сайт, саміт, стандарт, супервайзер (business, interviews, club, congressman, leader, meeting, know-how, partner, round, radar, web-site, Summit, standard supervisor) тощо.

Студентка третього курсу Марія К. доповіла, що історія появи італійських виразів та висловів на теренах української мови бере свій початок з ХVІІІ століття. Значного впливу зазнала фінансова сфера, що відобразилося на заміні термінів та лексем ділового мовлення: банк, банкрутство, оголошення, валюта, квота, контрабанда, транзит (banca, fallito, valuta, il contabbando, delle quote, il transito) тощо.

Здобувачка освіти другого року навчання Олена М. розповіла, що вирази, запозичені з німецької мови, відносяться до термінології політичної справи аншлюс, канцлер, слоган (anschluss, der kanzler, der slogan) і до економічної бухгалтер, пакет, прейскурант (buchhalter, paket, preisliste) та адміністративної термінології. Через німецьку мову потрапили у словниковий склад української мови слова латинського походження, наприклад карта і капітал (karte та kapital).

Студентка четвертого курсу Олена М. нам повідомила, що велика кількість слів з французької мови потрапила в словниковий склад української мови у зв'язку з розвиненими політичними і суспільними відносинами між обома країнами. Ділову лексику представляють, головним чином, дипломатичні та політичні терміни альянс, аташе, асамблея, бар'єр, візит,

демарш, контроль, парламент, прем'єр, суверенітет, туризм або етап (alliance, attachés, Assemblée, barrière, visiter, démarche, le contrôle, le parlement, le Premier ministre, souveraineté, le tourisme ou, étape), або вирази з адміністративної та комерційної сфер діяльності адреса, бланк, бюро, гарантія, журналіст, департамент, паспорт, портфель, сюжет, екіпаж, експлуатація (adresse, Bureau, garantie, journaliste, département, passeport, porte-documents, de l'équipage, exploitation) тощо.

За допомогою циклу занять студенти-філологи усвідомили, що інтернаціоналізми зустрічаються в ряді мов і володіють в тій чи іншій мірі фонетичною, граматичною і семантичною подібністю.

Нами запропоновано розглянути таблицю слів, що мають фонетичний збіг у різних мовах.

<i>Українська мова</i>	<i>Східнослов'янська мова</i>	<i>Старослов'янська мова</i>	<i>Санскрит</i>	<i>Грецька мова</i>	<i>Латинська мова</i>	<i>Французька мова</i>	<i>Готська мова</i>	<i>Англійська мова</i>	<i>Німецька мова</i>
Мати	Мать (матери)	Мати (матере)	Matar	Mitera	Mater	Mete	-	Mother	Mutter
Сестра	Сестра	Сестра	Svasar	-	Soror	Soeu	Soeur	Sister	Schwester
Донька	Дочь (дочери)	Дьштерь	Duhitar	Thygater	-	-	Dauhtar	Daughter	Tochter
Дві	Две	Дьвь	Duve	Dyo	Duae	Deux	Twa	Two	Zwei
Сто	Сто	Сьто	catam	Ekaton	Centum	Cent	Hund	Hundred	Hundert
Ти	Ты	Ти	Tuvam	Sy	Ty	Ty	Thu	Thou	Du
Я	Я (яз)	Азь	Aham	Ego	Ego	Je	Ik	I	Ich
Ніс	Нос	Нось	Nasa	-	Nares	Nez	-	Nose	Nase
Вовк	Волк	Влькь	Vrkah	Lykos	Lupus	Loup	Wulfs	Wolf	Wolf

Малюнок 3.3. Слова, що мають фонетичний збіг у різних мовах

Метою наступного завдання було обговорення тези, що лінгвокраїнознавча специфіка проявляється у відображенні своєрідності побуту та думок того чи іншого народу. Вона, як зауважує лінгвіст Л.Ройзензон, «конденсує складний комплекс культури і психології певного народу, неповторний спосіб його образного мислення».

Практичною реалізацією заняття було завдання для студентів дібрати аналоги українського прислів'я «На чужому полі не матимеш волі», або «У чужий монастир зі своїм статутом не ходять» в інших мовах. Так, наприклад, в німецькій мові це «Andere Städtchen, andere Mädchen» (Інші міста, інші дівчата) або в англійській мові «When in Rome, do as the Romans do» (Приїхавши до Риму, роби як римляни), а в іспанській мові це звучить наступним чином «No pretendas en casa ajena imponer tus costumbres» (Не маєш права в чужому будинку встановлювати свої звичаї). На прикладі народної мови студенти увиразнили тісний зв'язок фразеології з національною психологією й реаліями національної культури; побачили, що емоційно-експресивна забарвленість мовного шару допомагає ширити межі «культурної пам'яті». Отже, вміння фахівця бачити, адекватно розуміти й відповідно оцінювати словесні формули іншої культури – шлях до пізнання ментальності, колориту, «духу народу» через його мову.

У роботі дискусійного клубу здобувачі освіти самостійно опрацьовували та презентували дослідницькі проєкти: феномен «Європоцентризм», «Етноцентризм», концепцію-тенденцію «Ацентризму», розробляли концепти: «Вестернізація – Орієнталізм», «Культурний релятивізм», «Перцепція Третього Світу» та усвідомили негативний вплив деструктивних тенденцій у мультикультурній комунікації.

Першочерговим завданням, що отримали студенти мало на меті розглянути поняття «стереотип», «мовний стереотип», «етностереотип», «соціомовний стереотип», «етномовний стереотип». Так, вони дізналися, що під «мовним стереотипом» слід розуміти унормовану/неунормовану одиницю мовленнєвого спілкування, мовне «кліше»; тоді як «соціомовний стереотип» – це мовна одиниця ментально-соціолінгвального комплексу представника певної соціальної групи. Майбутні мовознавці проаналізували сучасні мовні тенденції, тенденції зближення мовно-культурних потоків, «переплетіння» європейських та інших мов, тобто сучасні тенденції формування Єдиного Євразійського мовно-культурного простору.

Студентам було запропоновано виконати психомалюнок типового українського громадянина і дібрати інформацію, якими нас бачать іноземці. Рефлексією завдання стала організація студентської дискусії з проблемних питань етностереотипів та дестереотипізації соціальних гранднративів.

З-поміж циклу практичних вправ студенти-філологи отримали завдання дібрати висловлення щодо української та інших мов, результатом якого стало унаочнення стереотипних представлень щодо різних мов, пов'язане насамперед не з мовою, а з представниками, які розмовляють цією мовою.






Наступним завданням було запропоновано студентам скласти свій власний рейтинг мов та обґрунтувати свій вибір. Очікувано, українська мова посіла перше місце у рейтингу філологів та лінгвістів, поділивши її з італійською за милозвучним звучанням. На другому місці опинилася французька, оскільки вона асоціювалася у багатьох з коханням. Іспанська мова визначена студентами одностайно як «палка мова танцю». Десь близько до неї опинилася португальська (припускаємо, що завдяки географічному розташуванню Іспанії і Португалії). Китайська мова сприймається як «екзотична», «цікава» мова та мова з найбільшою кількістю носіїв. Більшість майбутніх фахівців обрали англійську мову, оскільки вона входить у п'ятірку обов'язкових міжнародних мов спілкування.

Здобувачі освіти усвідомили, що не буває мов красивих або некрасивих – це лише стереотипи. Кожна мова є унікальною. Кожна мова – це ключ до розуміння цілого світу, і, применшуючи гідність і значущість однієї мови, вони применшують гідність і значущість цілої групи людей, які користуються даною мовою в якості рідної. Мовне рівноправ'я повинно бути засноване на взаємоповазі й розумінні. Відтак, метою такої роботи було створення атмосфери взаємного розуміння, позбавленої умовностей і стереотипів.

З-поміж провідних тем в межах реалізації цієї педагогічної умови підготовки були «Вербальні та невербальні засоби спілкування: ключі до

вашого успіху», зокрема «Невербальне спілкування в процесі міжкультурної комунікації». Так, студенти дізналися, що у міжнаціональних та міжкультурних контактах «мова тіла» може бути набагато не зрозумілішою, ніж іноземна мова співрозмовника, тому у циклі практичних вправ ми звернули увагу майбутніх фахівців на важливу роль, яку відіграють засоби невербальної комунікації.

Оскільки, найбільше проблем у невербальному міжкультурному порозумінні спричиняють однакові за формою, але різні за значенням жести в різних країнах, студентам було запропоновано розглянути таблицю значень жестів-омонімів у різних культурах (за Волковою):

Жест	Значення			
	США: все добре	Франція: нуль, нікчема	Японія: гроші	Бразилія: сексуальна образа
	Повсюдно: один	Західна Європа: увага	Японія: образливий жест	Середземно- мор'я (похитування пальцем): ні, заборона
	Середземно- мор'я: дружина тобі зраджує	Південна Америка: захист від невдач	Мальта, Італія: захист від зурочення	Рок- культура: знак схвалення виконавцю
	США: перемога	Франція: мир	Австралія, Мальта: відчепися	Повсюдно: цифра 2
	Росія, Україна: все чудово	Греція: сексуальна образа	Західна Європа: номер один	Австралія: іди до біса
	Греція: відчепися	Повсюдно: може означати чесність, правдивість слів	Європа: привітання, стоп	Туреччина: іди до біса

З-поміж практичних вправ освоєння студентів засобами невербальної мультикультурної комунікації було ігрове завдання «Привітальні жести у різних культурах», в якому потрібно було уявити себе: жителем Тибету, знявши головний убір правою рукою, а ліву руку закласти за вухо і висунути язика; жителем Ефіопії, поклавши свою долоню на долоню співрозмовника,

потім вдаривши себе нею по грудях; жителем Індонезії, стиснувши руку свого співрозмовника обома руками, та показуючи йому, що приймає його близько до серця; жителем Франції, двічі поцілувавши один одного в обидві щоки; жителем Японії, уклонившись на відстані трьох кроків; жителем Китаю, злегка уклонившись тримаючи руки схрещені на грудях; жителем Самоа, обнюхавши один одного; жителем Індії, злегка уклонившись, тримаючи руки складені перед лобом; жителем Іспанії або Греції, поцілувавши співрозмовника двічі в щоки, утримуючи руки на передпліччях один одного або уявляючи себе ескімосом, потерши один одного носами.

Метою і результатом вправ було усвідомлення майбутніми педагогічними фахівцями того, що незнання міжнаціональних розбіжностей та особливостей жестикуляції може стати причиною не тільки комунікативних невдач особистісного характеру, а й призводити до непорозумінь на міжнародному рівні.

Завдання для роздумів (рефлексивна практика): студенти повинні були поміркувати над книгою «Етногенез і біосфера Землі», розібравшись в поняттях «етногенез», «пасіонарна теорія етногенезу»; зробити критичний аналіз творів С. Медісон «Критична етнографія: методична етика, перформанс» та Умберто Еко «Становлення Європи».

На заняттях з іноземної мови ми намагались використовувати, насамперед, ділові форми роботи. Відпрацьовували динамічні комунікативні практики рівноправного діалогу; розробляли навчальні ділові практики для здобувачів освіти. Оскільки саме такі діалогові мовні перформанси артикулювали та візуалізували позиції студентів якнайповніше, а відтак створювали в аудиторії атмосферу комфортного подолання мовного бар'єру.

В межах реалізації другої педагогічної умови було проведено завершальний проєкт «Інтеракційний Діалог Культур: від аутсайдера до інсайдера» з участю у фестивалі культур «European Village», за результатами якого студенти разом з гостями заходу більш ніж з двадцяти країн світу презентували свої культури. Протягом дня вони мали унікальну можливість

поспілкуватися з жителями Індії, Туреччини, Єгипту, Тунісу, Словаччини, Бразилії та інших країн, дізнатися більше про традиції цих країн, скуштувати національні страви, а головне – поліпшити свої навички комунікації іноземною мовою. Фестиваль супроводжувався виступами музичних колективів з різних країн світу. На гостей фестивалю чекали цікаві майстер-класи, вікторини, конкурси, які зробили подію яскравою й насиченою. Головною метою проєкту «Інтеракційний Діалог Культур: від аутсайдера до інсайдера» з участю у фестивалі культур «European Village» було надати майбутнім учителям іноземної мови та літератури інформацію про можливість волонтерства й активної міжнародної співпраці та залучити молодь до наполегливого прагнення стати невід’ємною часткою глобального процесу Діалогу Культур.

Організатором проєкту виступила міжнародна студентська організація AIESEC. Членами організації являються студенти та випускники ЗВО різних країн світу, які прагнуть змінити його на краще, почавши з себе, розвиваючись в особистому та професійному плані. Учасниками фестивалю були українські і іноземні студенти, а також волонтери міжнародних обмінів. Кожен з них спробував відкрити двері у рідну культуру, традиції, народні пісні, танці та кухню своєї країни, зокрема презентуючи себе як частку власного Етнокосмосу. Міжнародний фестиваль культур «European Village» став живим підтвердженням гостинності українців і функціоналу Діалогу Культур в мультикультурному середовищі суспільства.

Отже, використані форми і методи реалізації цієї педагогічної умови забезпечили формування в майбутніх педагогів-словесників крос-культурної компетентності у єдності з іншомовною комунікативною й лінгвокраїнознавчою компетентністю, що виявилось у здатності насичувати їх власну методику викладання іноземної мови елементами крос-культурної дидактики. Під час проходження здобувачами освіти педагогічної (виробничої) практики в закладах загальної середньої освіти їм було запропоновано скласти плани-конспекти уроків англійської (мови – за

вибором студентів та з урахуванням спеціальності: китайська, корейська, турецька) з використанням культурно-релевантних засобів навчання. Майбутні вчителі іноземної мови та літератури з експериментальної групи справились із завданням, спираючись на сформовану в них дидактичну компетентність, свідомо прагнули модифікувати запропоновані керівником практики форми робіт із різним контингентом учнів з метою посилення мультикультурної компоненти освітнього простору. Студенти демонстрували обізнаність із варіативними опціями крос-культурної дидактики, розуміли смислове наповнення різних категорій, оперували ними у складанні індивідуальних моделей навчання іноземної мови.

На креативно-розвивальному етапі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі було реалізовано педагогічну умову «концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури» з метою на етноментально-ідентифікаційний компонент готовності.

В межах реалізації цієї педагогічної умови було проведено інтерактивні вправи, як-от: «Емблема культурної толерантності», «Пантоміміка толерантності», «НЕвпевнений-Впевнений-САМОВпевнений», «Нобелівська премія – шлях до планетарного мислення», «П'ять добрих слів співрозмовнику», «Карта терпимості/нетерпимості», «Павутина забобонів й стереотипів», «Невідомі далекі світи», «Очі в очі: діалог», «Декларація прав людини в Україні», «Кодекс міжкультурної толерантності вчителя», «Суд присяжних», «Поле зворотного зв'язку», «Поема про етнічну толерантність» тощо склали зміст з трьох проблемних блоків, кожен з яких репрезентував різний аспект толерантності, зокрема: поняття толерантності та пов'язані з цим питання (знайомство з поняттєвим апаратом; обговорення проявів толерантності та нетолерантності в суспільстві); толерантність до себе та членів групи (здатність розвивати почуття власної гідності та поваги до гідності інших; усвідомлення різноманітності індивідуальних проявів

кожного учасника групових взаємодій; розвивати здатність до самоаналізу, самоаналізу), знання та навички вести позитивний внутрішній діалог щодо себе; розвивати позитивне ставлення до власного оточення; підвищувати самооцінку завдяки позитивній підтримці групи); міжрасова толерантність (навчати вмінню виходити з конфліктних ситуацій); конструктивний підхід до вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів і насильства; (розвивати соціальну сприйнятливість, соціальну уяву, довіру, вміння слухати інших, емпатію, співчуття; розвивати здатність зміцнювати навички спілкування в суспільстві, яке об'єднує; навчає міжкультурного розуміння та толерантної поведінки в міжрасових стосунках).

Результатом проведення циклу тренінгових вправ стало усвідомлення студентами потужного потенціалу толерантності для здійснення ефективної крос-культурної комунікації та запобігання міжетнічних конфліктів в мультикультурному освітньому просторі.

В межах викладання спеціального курсу майбутнім учителям іноземної мови та літератури було запропоновано подумати над національно-світовими гуманістичними традиціями; про світосприйняття, світоосягнення, ідеали, принципи, інтелект, воля і віра людини – як підґрунтя ви будови системи культурних цінностей кожної людини, а відтак – нації, народу. Саме тому, критичний аналіз парадигми Діалогу Культур та її значення для українського та світового соціотворення ми вважали першочерговими у підготовці майбутніх учителів іноземної мови та літератури.

Було проведено дискусію з теми «Етнокультурна світоглядна настанова вчителя іноземної мови та літератури: національний та соціокультурний контекст» в межах якої студенти розмірковували над висловленням: «Головною умовою розуміння іншої культури є «перебування за межами», а не вживання в чужу культуру. Неможливо збагнути іншу культуру, відмовившись від своєї, від свого місця в просторі і часі...».

В межах реалізації обраного напряму формувальної роботи ми намагались спрямувати пізнавальні роздуми здобувачів освіти у бік

рефлексивного аналізу етнічних особливостей, менталітету, світоглядних рис українського народу, послуговуючись засобами вивчення культурного фонду (культурної спадщини, мистецтва, фольклору, традицій, українського мистецтва), що є відображенням етноментального світобачення.

З цією метою студентів було ознайомлено з феноменом «етноестетика» та її змістовим наповненням надіндивідуального характеру. Майбутніх вчителів іноземної мови та літератури було залучено до розробки дослідницького проєкту «Народне мистецтво як концепція долетворення», в межах якого вони розмірковували над філософсько-естетичним змістом народного мистецтва, особливостями художнього формоутворення у традиційній народній культурі.

Ми запропонували студентам подумати над висловленням мистецтвознавця Віри Даренської щодо прикладу українознавчого аналізу, який було спрямовано на розуміння специфіки рідної культури, творчості Катерини Білокур. Відомо, що коли на виставки її робіт заходили делегації з Китаю, Японії, Кореї, вражені іноземці заявляли: «Та це ж наша художниця! Такі пензлі, мазки є тільки в наших живописців». Ми намагались зосередити увагу здобувачів освіти на тому, що таке перше враження відвідувачів не було помилковим, адже дослідження художнього світу митця доводить наявність у ньому елементів, які раніше могли вважатися несумісними. В цьому сенсі поетика Катерини Білокур є своєрідною зустріччю, живим діалогом художнього світобачення Заходу і Сходу, народної і професійної культури.

Студенти усвідомили, що однією з основних соціокультурних функцій українського (слов'янського) мистецтва є функція «гармонізації середовища», існування людини, її зовнішнього і внутрішнього світу. Саме цю споконвічну фундаментальну функцію мистецтва зберігає мистецька традиція української ментальності, визнаючи специфічний спосіб світосприйняття, який воно охоплює.

На заняттях з предмету «Історія української культури» здобувачі освіти поступово опановували навички аналізу. Значення історії українського мистецтва полягає в її розумінні як форми репрезентації та відображення самобутніх рис українського національного світогляду. Серед теорій про походження релігійно-філософських поглядів наших предків є гіпотеза про розселення аріїв зі своєї прабатьківщини на півночі через українські степи до східної Євразії. Внаслідок переселень племен збереглися сліди подібних слів в українській та санскритській мовах. Ми розповідаємо майбутнім мовознавцям та лінгвістам, що подібність між українською та санскритською мовами простежується в граматичній структурі речень, численних префіксах, суфіксах, відмінкових закінченнях і навіть в ідентичності кличної форми. Більш глибоко та детально ці питання вивчав відомий український мовознавець і етнограф Степан Наливайко. У його працях наведені, наприклад, ось такі терміни спорідненості: тата – тато; мата, матар – мати, матір; нана – няня; дада – дід; прадада – прадід. Тобто схожою є не лише вимова, а й збережено усі три українські синоніми для слова «мати» і префікс «пра». Спорідненість української мови з санскритом також вивчала відома письменниця, релігієзнавець і філософ Олена Блаватська. Вона неодноразово відвідувала Індію і теж знаходила багато спільного між цими мовами. Так, у «Махабгараті» боги, царі і могутні воїни носять імена, які сьогодні побутують в українців як прізвища (Баглай, Гупало, Кришень, Манджула, Шандра, Шіваненко, Шудря тощо). Крім того є низка українських назв, які згадуються в найдавніших індійських писемних пам'ятках (Вишнопіль, Краснопіль, Канів, Миргород, Миропіль, Райгородок, Трипілля, Чигирин, Умань, Ямпіль тощо).

З-метою унаочнення або опротестування даної гіпотези ми запропонували студентам розглянути площини дотику української епіки на прикладі твору лесеї України «Лісова пісня» з поетично-релігійними гімнами «Рігведи» (за С. Наливайко «Таємниці розкриває санскрит», К.,2002).

Отже, з доповідей студентів ми дізналися, що у «Рігведі» площиною дотику до української епіки можна вважати один із найпоетичніших гімнів «Рігведи» звернений до лісової феї. Вона уявляється в подібні дівчини, що ховається в гущавині лісу і нечутно ступає його стежками. Араньяні-Лісовичка є матір'ю лісових звірів і рослин. Вона допомагає подорожуючим тощо. В «Лісовій пісні» Лукаш теж звертається до Мавки: «А я й не знав, що в них така розмова // Я думав дерево німе...» А Мавка йому відповідає: «Німого в лісі в нас нема нічого...». «Лісова пісня» також має ще одну площину дотику з «Рігведою». Адже образ Лукаша і Мавки асоціюється з образом юного Крішні з сопілкою, на поклик якої збігаються молоді пастухи.

Як результат з'ясовано, що не випадково в українській літературні образи органічно вплітається образ молодого пастуха із сопілкою. Зокрема, «Лісова пісня» Лесі Українки перегукується з ведичними гімнами, бо сам образ Мавки сягає часів «Рігведи». Адже для давніх індійців, як і для слов'ян, важливу роль у віруваннях мав культ дерев, річок, гір тощо. Рослини в «Рігведі» шануються нарівні з водами, скелями, небом і землею.

Відтак, виконання таких завдань сприяло наповненню навчальної інформації естетичним змістом, що надавало рельєфності феноменам духовності й культури в структурі особистості фахівця.

Розглянемо більш детально цикл тем для розгляду «Культурні коди». На початковому етапі ми розглянули з майбутніми вчителями іноземної мови та літератури поняття «культурні коди». Так, студентами усвідомлено, що: 1) мова, якою говорить культура; 2) знаки, за допомогою яких вона себе виявляє; 3) спосіб, яким конкретна культура «членує, категоруює, структурує, оцінює світ, що оточує кожну людину, належну до певної національної спільноти» прийнято вважати культурними кодами. При обговоренні теми відповідями студентів було, що культурні коди представлено в архітектурі, мистецтві, музиці, піснях, одязі тощо.

За цим напрямом студентам було запропоновано взяти участь в розробці та презентації творчого проекту «Музика – метамова культури». Зміст роботи полягав у представленні музичних творів різних народів (українського, грецького, турецького, японського, китайського, російського, арабського тощо). Приміром, ми розглянули культуру Стародавнього Китаю: музичний звукоряд як взірець параметризації універсального світу; роль музики у процесах усвідомлення культурного буття. Також відбулася репрезентація європейської музики готичної доби в умовах теологічно-орієнтованої культури в контексті асиміляції культурою Середньовіччя античних космогонічних ідей.

Музичні твори ми разом з майбутніми педагогами розглядали по таких аспектах, як: «світову (гармонія небесних рухів природних процесів) – європейська музика; «Людську» (гармонія душі і тіла) – східна музика; «інструментальне» (міметичне відтворення універсальної світової гармонії) – азіатська музика (Японія, Китай) (за концептом Лідії Тарапата-Бельченко). Результатом такої дослідницької роботи, наповненої мистецьким змістом стало усвідомлення здобувачами освіти мелосферної аури культури різних народів.

Для роздумів студентам було запропоновано такі теми: «Музика як модель світобудови», «Гармонія як фундаментальний принцип світобудови», «Я будує Внутрішній Світ за законами Звукокосмосу», «Педагогічний азимут філософії музики» (модифікація Л.Тарапата-Бельченко), «Акустична голограма Всесвіту і власної душі».

Компаративний аналіз нами визнано як цікавий і неординарний метод, без якого на заняттях не обійтись, адже він сприяв приверненню уваги студентів до національних реалій різних народів, відкривав широкі горизонти в процесі їх навчання, сприяв розширенню їхнього світобачення, формуванню готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

В межах дискусії «Національна культура вчителя іноземної мови та літератури в поліфонії культурного різноманіття різних країн» було залучено наступні елементи компаративного аналізу: дослідження транснаціональних творів зі схожими темами, ідеями, сюжетами, проблемами, образами та поетичними характеристиками; порівняльний аналіз оригіналу твору та його перекладу, переказу чи переспіву; порівнювати транснаціональні літературні явища на рівні їх витоків; розглянути творчі зв'язки між різними літераторами тощо; аналіз творів одного напрямку, жанру, літератури різних країн.

Так, студенти виконували комплекс практичних завдань цього циклу, прикладом яких можуть слугувати наступні компаративні вправи, як-от:

Студентам пропонувалося винайти ім'я бога, який зустрічався у багатьох міфологічних пантеонах. Етимологія його ім'я походить з індоєвропейської мови від слова «*perqinos*», що означає «скеля». Його культ мав багато спільного з балтійським богом Перкунасом, хетським богом Пірві, фракійським Перкона, індійським Парджаньї, іранським Пейрумуна, албанським Перенді, кельтським Перкунієм та християнським ім'ям Петро (це грецьке ім'я означає «камінь», що добре узгоджується з назвою скеля). Усі ці божества володіли таким атрибутом як грім та блискавка. Так, студенти, усвідомлюючи фонетичну подібність і ознайомившись з темою «Дохристиянські слов'янські боги», без зусиль відповіли, що це Перун – головний бог грому й блискавки, володар Неба.

Наведемо іншого прикладу компаративних вправ. Нами було запропоновано винайти яке найпоширеніше в українській духовній традиції поняття походить від авестійської «*Vâga*» та має відповідність у давньоіндійській мові? Які українські вирази та словоутворення мають відповідності в ведичній і в авестійській традиціях «*Vhâga + dât*», «*Vhâga + dadâti*»? Маючи фундаментальну мовно-фахову підготовку, студенти-міжнародники, не вагаючись, зробили транслітерацію даних виразів,

дійшовши висновку, що мова йде про «Благодать» в українській (слов'янській) культурі тощо.

Результатом порівняльних вправ стало розкриття ідейно-естетичної сутності кожного порівнюваного твору чи процесу, історико-літературне пояснення відповідності чи відмінності явищ, формування в студентів уявлень про духовну єдність і розуміння різноманітних літератур у суспільному, культурно-історичному розвитку. Найважливішим є формування гуманістичного світогляду майбутніх фахівців та шанобливого ставлення до різних етнічних груп.

Порівняння українського, турецького, західноєвропейського, а також східного менталітету відбувалось під час участі у творчих виставах «Схід-Захід: Діалог Культур», «Європейські народи – єдність у розмаїтті»; при розгляді тем «Філософсько-світоглядна мультикультура», «Теорія соціокультурної динаміки і світових мистецьких над систем», «Концепція світової пасіонарності», «Антична цивілізація українських земель», «Українське мистецтво: діалогічний зв'язок з іншими культурами», «Світоглядно-аксіологічне і теологічне Відродження України: міжкультурний аспект».

Таким чином доходимо висновку, що застосовані на кожному етапі експериментальної методики, заняття, які передбачали впровадження визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі виявились ефективними.

3.3. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики реалізації моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Педагогічний експеримент з підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури здійснювався в три етапи.

Перший етап передбачав здійснення діагностики рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі за всіма показниками, що було описано в підрозділі 3.2 дисертації. На цьому етапі було дібрано діагностувальні (тестові методики, анкети, питальники), за допомогою яких було отримано експериментальні дані щодо рівнів досліджуваної готовності. Методики подано в додатках. На цьому етапі визначено респондентів, яких залучено до проведення експерименту. До контрольної групи (КГ) було віднесено 84 здобувача вищої освіти бакалаврського рівня спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) Криворізького державного педагогічного університету. В контрольній групі навчання здійснювалось традиційним способом. До експериментальної групи (ЕГ) було залучено 67 здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». В експериментальній групі навчання студентів здійснювалось із впровадженням моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

На другому етапі експерименту було впроваджено педагогічні умови і модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі (описано в підрозділі 3.2 дисертації).

На третьому етапі було здійснено повторне діагностування рівнів підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного

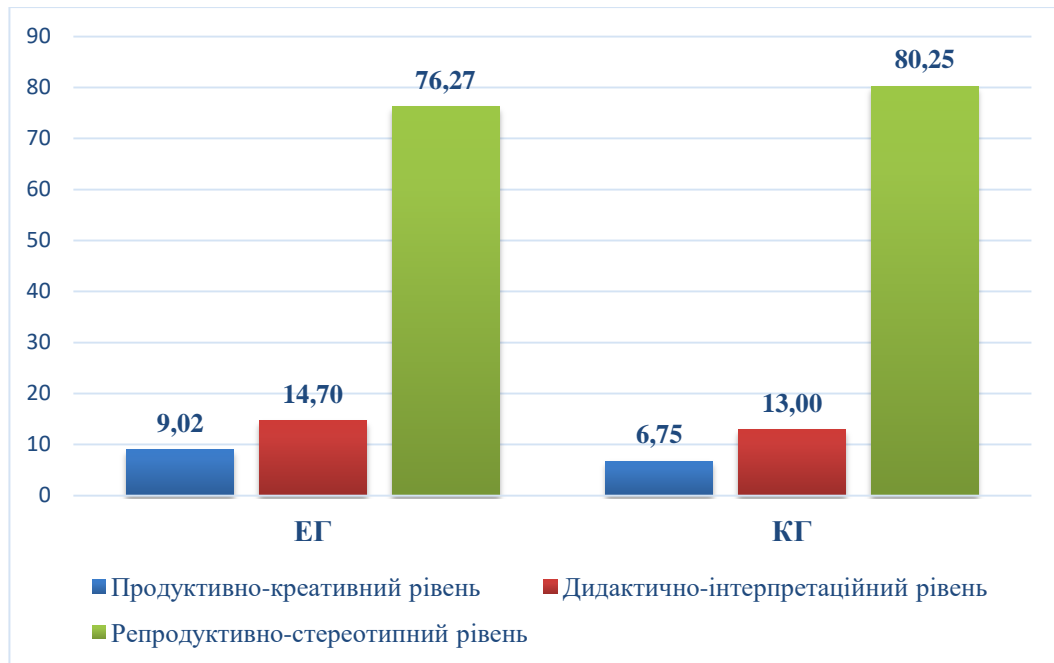
навчання в мультикультурному освітньому просторі за тими самими методиками.

Представимо результати експерименту.

В даних таблиці 3.3 представлено результати діагностування рівня сформованості культурного інтелекту, соціокультурних (контекстних) і культурних (фонових) знань й обізнаності з лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації майбутніх учителів іноземної мови та літератури як показників готовності їх до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на констатувальному етапі експерименту.

Таблиця 3.3 Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на констатувальному етапі експерименту за метакогнітивно-інформаційним компонентом

Групи	Показники готовності	Рівні готовності		
		Продуктивно-креативний	Дидактично-інтерпретаційний	Репродуктивно-стереотипний
		%	%	%
ЕГ	соціолінгвістичні (контекстні) і культурні (фонові) знання	7,71	17,96	74,33
КГ		5,85	12,50	81,65
ЕГ	обізнаність із лінгвокультурними засадами міжкультурної комунікації	10,42	14,25	75,33
КГ		7,60	14,30	78,10
ЕГ	культурний інтелект	8,95	11,90	79,15
КГ		6,80	12,20	81,00
μ ЕГ		9,02	14,70	76,27
μ КГ		6,75	13,00	80,25



Малюнок 3.4 Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі за метакогнітивно-інформаційним компонентом на констатувальному етапі

Як бачимо з таблиці 3.3 рівень сформованості соціолінгвістичних (контекстних) і культурних (фонових) знань студентів на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-креативному рівні опинились 7,71% студентів ЕГ та 5,85% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 17,96% студентів ЕГ та 12,5% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні опинились 74,33% студентів ЕГ та 81,65% студентів КГ.

Щодо рівня сформованості культурного інтелекту, то було отримано такий результат. На продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 8,95% студентів ЕГ та 6,8% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 11,9% студентів ЕГ та 12,2% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 79,15% студентів ЕГ та 81% студентів КГ.

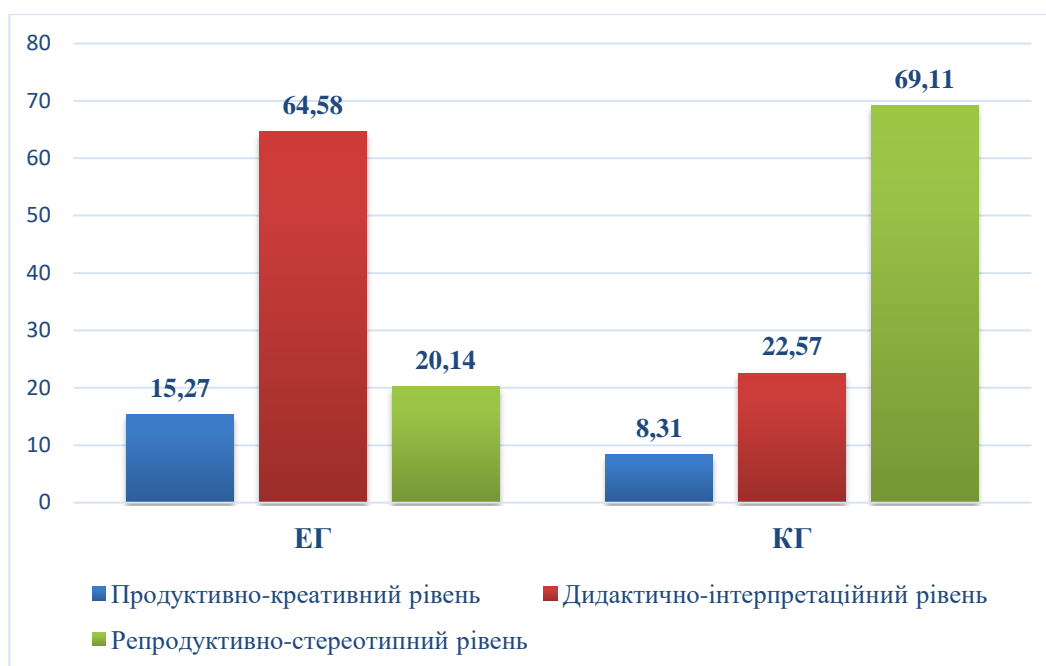
Рівень обізнаності студентів із лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації на констатувальному етапі експерименту

виявився таким: на продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 10,42% студентів ЕГ та 7,6% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 14,25% студентів ЕГ та 14,3% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 75,33% студентів ЕГ та 78,1% студентів КГ.

В таблиці 3.4 представлено результати діагностування рівня сформованості культурного інтелекту, соціокультурних (контекстних) і культурних (фонових) знань й обізнаності з лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації майбутніх учителів іноземної мови та літератури як показників готовності їх до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 3.4. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на констатувальному етапі експерименту за метакогнітивно-інформаційним компонентом на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Групи	Показники готовності	Рівні готовності		
		Продуктивно-креативний	Дидактично-інтерпретаційний	Репродуктивно-стереотипний
		%	%	%
ЕГ	соціолінгвістичні (контекстні) і культурні (фонові) знання	13,10	68,10	18,80
КГ		7,62	25,40	66,98
ЕГ	обізнаність із лінгвокультурними засадами міжкультурної комунікації	17,32	61,80	20,88
КГ		9,70	23,33	66,97
ЕГ	культурний інтелект	15,40	63,84	20,76
КГ		7,61	19,00	73,39
μ ЕГ		15,27	64,58	20,14
μ КГ		8,31	22,57	69,11



Малюнок 3.5. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі за метакогнітивно-інформаційним компонентом на прикінцевому етапі

Як бачимо з таблиці 3.3 рівень сформованості соціолінгвістичних (контекстних) і культурних (фонових) знань студентів на прикінцевому етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-креативному рівні опинились 13,1% студентів ЕГ та 7,62% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 68,1% студентів ЕГ та 25,4% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні опинились 18,8% студентів ЕГ та 66,98 студентів КГ.

Щодо рівня сформованості культурно інтелекту, то було отримано такий результат. На продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 15,4% студентів ЕГ та 7,61% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 63,84% студентів ЕГ та 19% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 20,76% студентів ЕГ та 73,39% студентів КГ.

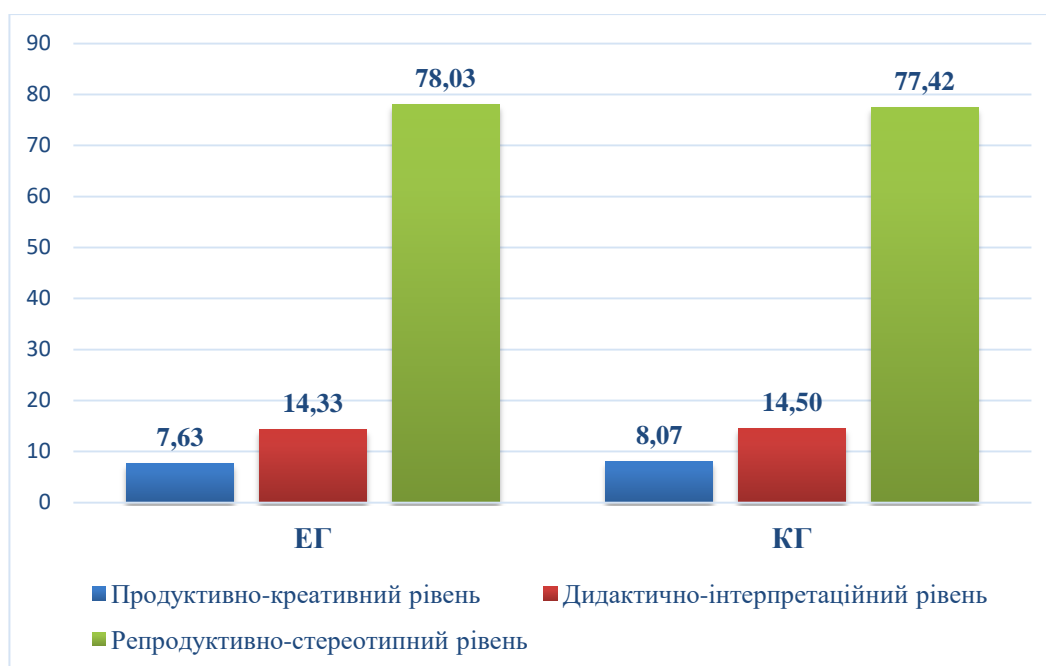
Рівень обізнаності студентів із лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації на констатувальному етапі експерименту

виявився таким: на продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 17,32% студентів ЕГ та 9,7% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 61,8% студентів ЕГ та 23,33% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 20,88% студентів ЕГ та 66,97% студентів КГ.

В таблиці 3.5 подано дані щодо рівнів сформованості крос-культурної компетентності, дидактичної компетентності та іншомовної комунікативної компетентності студентів як показників готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Таблиця 3.5. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на констатувальному етапі експерименту за інтеракційно-професійним компонентом

Групи	Показники готовності	Рівні готовності		
		Продуктивно-креативний	Дидактично-інтерпретаційний	Репродуктивно-стереотипний
		%	%	%
ЕГ	крос-культурна компетентність	6,40	14,81	78,79
КГ		7,00	15,95	77,05
ЕГ	іншомовна комунікативна компетентність	10,50	11,85	77,65
КГ		8,93	11,55	79,52
ЕГ	дидактична компетентність	6,00	16,33	77,67
КГ		8,30	16,00	75,70
μ ЕГ		7,63	14,33	78,03
μ КГ		8,07	14,50	77,42



Малюнок 3.6. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі за інтеракційно-професійним компонентом на констатувальному етапі

Як бачимо з таблиці 3.3 рівень сформованості крос-культурної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-креативному рівні опинились 6,4% студентів ЕГ та 7% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 14,81% студентів ЕГ та 15,95% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні опинились 78,79% студентів ЕГ та 77,05% студентів КГ.

Щодо рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів, то було отримано такий результат. На продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 10,5% студентів ЕГ та 8,93% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 11,85% студентів ЕГ та 11,55% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 77,65% студентів ЕГ та 79,52% студентів КГ.

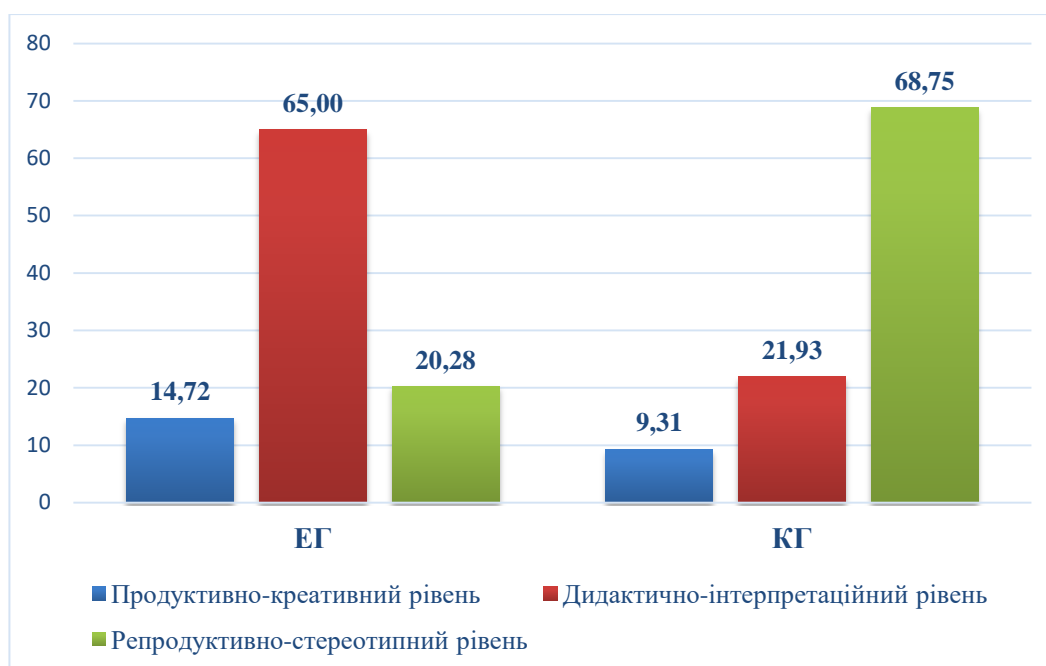
Рівень сформованості дидактичної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-

креативному рівні його продемонстрували 6% студентів ЕГ та 8,3% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 16,33% студентів ЕГ та 16% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 77,67% студентів ЕГ та 75,7% студентів КГ.

В таблиці 3.6 подано дані щодо рівнів сформованості крос-культурної компетентності, дидактичної компетентності та іншомовної комунікативної компетентності студентів як показників готовності до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 3.6. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на прикінцевому етапі експерименту за інтеракційно-професійним компонентом

Групи	Показники готовності	Рівні готовності		
		Продуктивно-креативний	Дидактично-інтерпретаційний	Репродуктивно-стереотипний
		%	%	%
ЕГ	крос-культурна компетентність	14,11	65,00	20,89
КГ		7,35	21,70	70,95
ЕГ	іншомовна комунікативна компетентність	18,60	60,90	20,50
КГ		11,30	18,60	70,10
ЕГ	дидактична компетентність	11,45	69,10	19,45
КГ		9,30	25,50	65,20
μ ЕГ		14,72	65,00	20,28
μ КГ		9,31	21,93	68,75



Малюнок 3.7. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі за інтеракційно-професійним компонентом на прикінцевому етапі

Як бачимо з таблиці 3.3 рівень сформованості крос-культурної компетентності студентів на прикінцевому етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-креативному рівні опинились 14,11% студентів ЕГ та 7,35% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 65% студентів ЕГ та 21,7% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні опинились 20,89% студентів ЕГ та 70,95% студентів КГ.

Щодо рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів, то було отримано такий результат. На продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 18,6% студентів ЕГ та 11,3% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 60,9% студентів ЕГ та 18,6% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 20,5% студентів ЕГ та 70,1% студентів КГ.

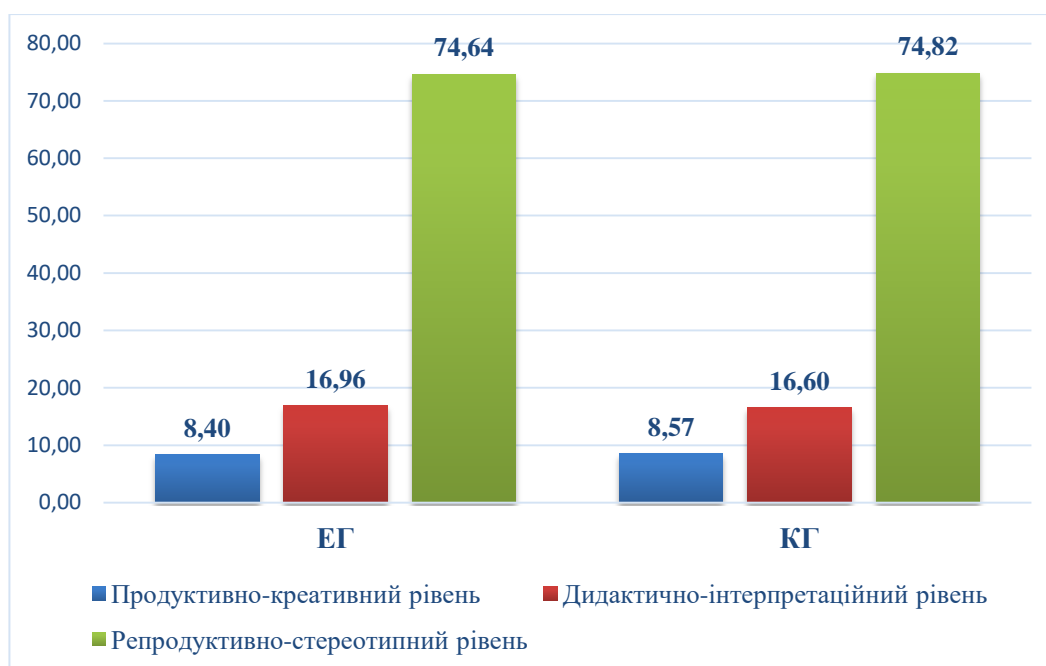
Рівень сформованості дидактичної компетентності студентів на прикінцевому етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 11,45% студентів ЕГ та 9,3%

студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 69,1% студентів ЕГ та 25,5% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 19,45% студентів ЕГ та 65,2% студентів КГ.

В таблиці 3.7 подано результати діагностування щодо рівнів сформованості етнічної ідентичності, етнокультурного світогляду та етнічної толерантності студентів як показників готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на констатувальному етапі експерименту.

Таблиця 3.7 Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на констатувальному етапі експерименту за етноментально-ідентифікаційним компонентом

Групи	Показники готовності	Рівні готовності		
		Продуктивно-креативний	Дидактично-інтерпретаційний	Репродуктивно-стереотипний
		%	%	%
ЕГ	етнокультурна ідентичність	9,30	18,50	72,20
КГ		9,45	17,00	73,55
ЕГ	етнокультурний світогляд	9,60	15,55	74,85
КГ		7,83	15,80	76,37
ЕГ	етнічна толерантність	6,30	16,83	76,87
КГ		8,45	17,00	74,55
μ ЕГ		8,40	16,96	74,64
μ КГ		8,57	16,60	74,82



Малюнок 3.8 Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі за етноментально-ідентифікаційним компонентом на констатувальному етапі

Як бачимо з таблиці 3.7 рівень сформованості етнокультурної ідентичності студентів на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-креативному рівні опинились 9,3% студентів ЕГ та 9,45% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 18,5% студентів ЕГ та 17% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні опинились 72,20% студентів ЕГ та 73,55% студентів КГ.

Щодо рівня сформованості етнокультурного світогляду студентів, то було отримано такий результат. На продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 9,6% студентів ЕГ та 7,83% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 15,55% студентів ЕГ та 15,8% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 74,85% студентів ЕГ та 76,37% студентів КГ.

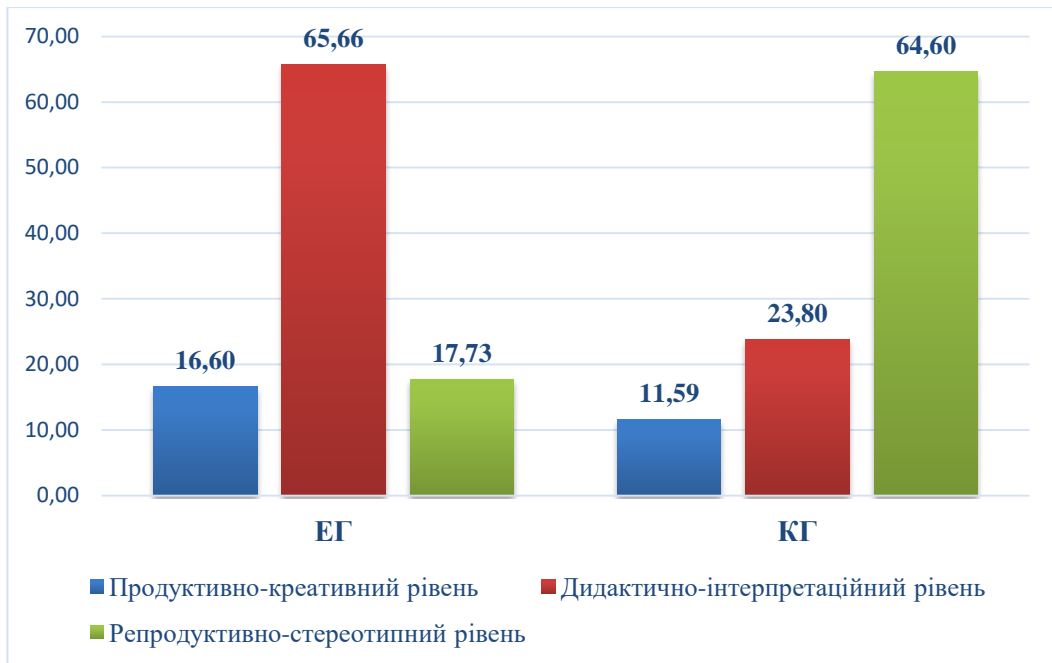
Рівень сформованості етнічної толерантності студентів на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-

креативному рівні його продемонстрували 6,3% студентів ЕГ та 8,45% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 16,83% студентів ЕГ та 17% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 76,87% студентів ЕГ та 74,55% студентів КГ.

В таблиці 3.8 подано результати діагностування щодо рівнів сформованості етнічної ідентичності, етнокультурного світогляду та етнічної толерантності студентів як показників готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 3.8. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі на прикінцевому етапі експерименту за етноментально-ідентифікаційним компонентом

Групи	Показники готовності	Рівні готовності		
		Продуктивно-креативний	Дидактично-інтерпретаційний	Репродуктивно-стереотипний
			%	%
ЕГ	етнокультурна ідентичність	15,30	67,50	17,20
КГ		11,92	28,40	59,68
ЕГ	етнокультурний світогляд	16,50	68,50	15,00
КГ		11,65	24,32	64,03
ЕГ	етнічна толерантність	18,00	60,99	21,01
КГ		11,20	18,70	70,10
μ ЕГ		16,60	65,66	17,73
μ КГ		11,59	23,80	64,60



Малюнок 3.9. Рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі за етноментально-ідентифікаційним компонентом на прикінцевому етапі

Як бачимо з таблиці 3.8 рівень сформованості етнокультурної ідентичності студентів на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-креативному рівні опинились 15,3% студентів ЕГ та 11,92% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 67,5% студентів ЕГ та 28,4% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні опинились 17,2% студентів ЕГ та 59,68% студентів КГ.

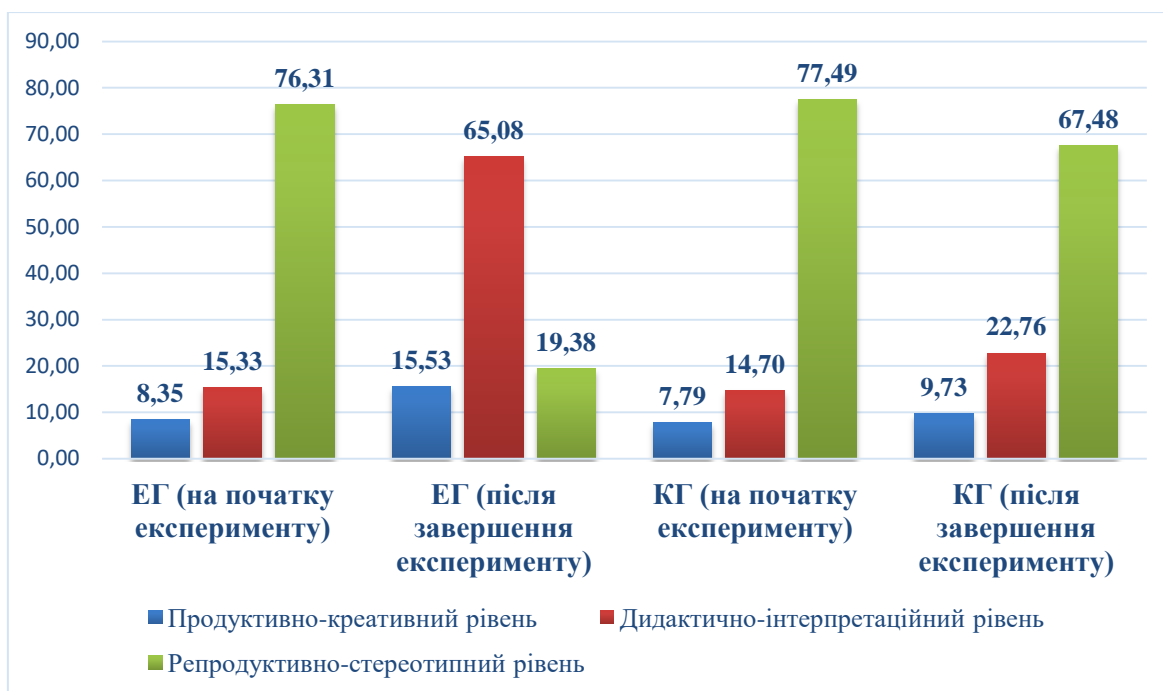
Щодо рівня сформованості етнокультурного світогляду студентів, то було отримано такий результат. На продуктивно-креативному рівні його продемонстрували 16,5% студентів ЕГ та 11,65% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 68,5% студентів ЕГ та 24,32% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 15% студентів ЕГ та 64,03% студентів КГ.

Рівень сформованості етнічної толерантності студентів на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на продуктивно-

креативному рівні його продемонстрували 18% студентів ЕГ та 11,2% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 60,99% студентів ЕГ та 18,7% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 21,01% студентів ЕГ та 70,1% студентів КГ.

Таблиця 3.9. Рівні готовності майбутніх іноземної мови і літератури до крос-культурного навчання мультикультурному освітньому просторі до та після проведення формувального експерименту

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності		
		Продуктивно-креативний	Дидактично-інтерпретаційний	Репродуктивно-стереотипний
		%	%	%
ЕГ	на початку експерименту	8,35	15,33	76,31
ЕГ	після завершення експерименту	15,53	65,08	19,38
КГ	на початку експерименту	7,79	14,70	77,49
КГ	після завершення експерименту	9,73	22,76	67,48



Малюнок 3.10 Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Порівняння здійснених діагностувальних зрізів на констатувальному на прикінцевому етапах експерименту засвідчила позитивну динаміку: на продуктивно-креативному рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі зафіксовано 15,53% студентів ЕГ та 9,73% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 65,08% студентів ЕГ та 22,76% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 19,38% студентів ЕГ та 67,48% студентів КГ.

З метою перевірки ефективності реалізації моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі було виконано розрахунки значення критерію χ^2 за результатами прикінцевого зрізу за загальним індексом за всіма компонентами готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

$$D(F, G) = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (v_i \cdot v_j)/n)^2}{(v_i \cdot v_j)/n} \chi_{0.05; (4-1); (2-1)}^2 = 7,82$$

Отже, гіпотеза H_0 відхиляється та розбіжності результатів експериментальної та контрольної груп вважаються не випадковими, що свідчить про ефективність застосованої моделі. Отже, $7,82 > 5,99$, тому гіпотеза H_0 відхиляється та розбіжності результатів експериментальної та контрольної груп вважаються не випадковими, що свідчить про ефективність реалізованої моделі.

Висновки до третього розділу

Доведено, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати в процесі їхньої професійної підготовки такі педагогічні умови: систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури; залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики в ході виробничо-педагогічної практики.

Модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі є схематично-репрезентованим й ілюстрованим візуально-графічно алгоритмом складного процесу, що відтворюється в певному часопросторі і систематизує методологічні підходи (принципи їх реалізації) проведення експериментальних дій з підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання; упорядковує опис технолого-реалізаційних, методично-дидактичних, організаційно-педагогічних параметрів проведення експерименту; відображає функціональні зв'язки та результативно-

діагностувальні процедури для перевірки ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів-словесників до крос-культурного навчання.

Цільовий блок моделі вміщує мету: підготовка майбутніх педагогів-словесників до розроблення індивідуальних навчальних стратегій та персонально-стильових моделей навчання іноземної мови в школі, заснованих на елементах крос-культурної дидактики. До цільового блоку також віднесено методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання (крос-культурний, мультикультурний).

В змістовому блоці моделі репрезентовано організаційно-педагогічні, методичні, технологічно-реалізаційні параметри здійснення процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання. Унаочнено зв'язок між етапами проведення експерименту, компонентами готовності, педагогічними умовами, що забезпечують формування метакогнітивно-інформаційного, інтеракційно-професійного та етноментально-ідентифікаційного компонентів готовності майбутніх учителів до крос-культурного навчання, засоби реалізації педагогічних умов.

Результативний блок моделі систематизує діагностувально-верифікаційні параметри, що уможливають перевірку рівнів готовності студентів до крос-культурного навчання на різних етапах та стадіях експерименту. Описано критерії, рівні готовності студентів до крос-культурного навчання.

Розроблено методику підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах вищої педагогічної освіти (професійно-моделювальний, конструктивно-технологічний, креативно-розвивальний етапи) та методично-дидактичне забезпечення цього процесу.

Провідна мета на професійно-моделювальному етапі: систематизація та упорядкування знань майбутніх педагогів-словесників щодо варіативних

дидактичних можливостей інноватизації освітнього середовища сучасної школи засобами крос-культурного навчання. На професійно-моделювальному етапі відбувалось професійне спрямування так званої «знаннєвої» або теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури на мотивацію щодо використання елементів крос-культурної дидактики в мультикультурному освітньому просторі.

Провідна мета конструктивно-технологічного етапу: упорядкування теоретико-методологічних й спеціальних мовознавчо-філологічних наукових знань в умовах інтерактивного багатовимірного інформаційного простору; засвоєння майбутніми вчителями-словесниками інформації щодо необхідності розроблення індивідуального «методичного й дидактичного репертуару» в контексті розробки індивідуальних моделей навчання іноземної мови та літератури з використанням потенціалу крос-культурної дидактики.

Провідна мета креативно-розвивального етапу: створення мультикультурного середовища, зорієнтованого на поглиблення єдності (синтезування) навчально-пізнавальної, мовознавчо-філологічної, професійно-педагогічної інноваційної та дидактичної діяльності майбутніх учителів-словесників.

Порівняння здійснених діагностувальних зрізів на констатувальному на прикінцевому етапах експерименту засвідчила позитивну динаміку: на продуктивно-креативному рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі зафіксовано 15,53% студентів ЕГ та 9,73% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 65,08% студентів ЕГ та 22,76% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 19,38% студентів ЕГ та 67,48% студентів КГ.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [6].

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу наукового фонду визначено, що учитель іноземної мови і літератури – це висококваліфікований, конкурентоспроможний фахівець-педагог, що забезпечує освітні потреби сучасного суспільства у галузі іншомовної освіти; забезпечує організацію освітнього (навчального, розвивального, виховного) процесу на засадах збереження українських традицій, шанобливого ставлення до рідної мови та історичного минулого, на засадах патріотизму, гуманізму, демократії, толерантності та громадянської відповідальності в мультикультурному освітньому просторі. Своєрідність професійної діяльності вчителя іноземної мови та літератури сформульовано таким чином: сучасного вчителя іноземної мови вирізняє яскраво виражена соціальна зорієнтованість (місія націєтворення), що виявляється у усвідомленні необхідності збереження потенціалу, плекання рідної мови ; інтеракційна спрямованість, що виявляється у можливостях встановлювати контакти з різними мовними й культурними репрезентантами в парадигмі діалогу культур (місія культуротворення); рівнем володіння рідною та іноземною мовами і здатністю навчати інших, розуміння мови як інструмента інтерактивної дії в мультикультурному просторі (місія мовотворення). Підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі витлумачено як педагогічний процес, що є структурним компонентом загальної, цілісної, системної професійної підготовки майбутнього педагога, що спрямований на: усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками значущості конструювання мультикультурного освітнього простору закладів освіти на засадах етнічної толерантності; формування комплексу знань з крос-культурної дидактики та умінь реалізації культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; розвиток особистісних властивостей та

світоглядних цінностей студентів як ініціаторів та медіаторів діалогу культур.

2. Готовність майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі визначено синтетичним персонально-детермінованим й професійно-зорієнтованим конструктом, що віддзеркалює інтегративну єдність прагнення педагога-словесника здійснювати трансмісію етноцентризму в етнорелятивізм (етноментально-ідентифікаційний компонент); здатність адаптувати й ремодельовувати ситуативні дидактичні інтеракції в середовище крос-культурної інтеграції в мультикультурному освітньому просторі (інтеракційно-професійний компонент); інтенцію щодо трансформації професійних знань в соціокультурний інтелект (метакогнітивно-інформаційний компонент).

3. Науково обгрунтовано педагогічні умови, що забезпечують підготовку майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі: систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури; залучення майбутніх педагогів до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики.

4. Розроблено модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, що є схематично-репрезентованим й ілюстрованим візуально-графічно алгоритмом складного процесу, що відтворюється в певному часопросторі і систематизує методологічні підходи (принципи їх реалізації) проведення експериментальних дій з підготовки майбутніх учителів-словесників до крос-культурного навчання; упорядковує опис технологічно-реалізаційних, методично-дидактичних, організаційно-педагогічних

параметрів проведення експерименту; відображає функціональні зв'язки та результативно-діагностувальні процедури для перевірки ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів-словесників до крос-культурного навчання. Апробовано методику підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі у закладах вищої освіти (професійно-моделювальний етап, конструктивно-технологічний етап, креативно-розвивальний етап) та методичне забезпечення цього процесу.

Порівняння здійснених діагностувальних зрізів на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту засвідчила позитивну динаміку: на продуктивно-креативному рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі зафіксовано 15,53% студентів ЕГ та 9,73% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 65,08% студентів ЕГ та 22,76% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 19,38% студентів ЕГ та 67,48% студентів КГ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблеми. Так, потребують своєї подальшої розробки питання щодо конструювання технології підготовки майбутніх викладачів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alexander R. J. Culture and Pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
2. Banks J. A. Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2001. N 52 (1). P. 5–16.
3. Banks J. A. Multicultural Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Washington: University of Washington, 1995. 384 p.
4. Banks J. A., Clegg A. A. Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision Making. 4th Ed. Longman Pub Group, 1990. 219 p.
5. Banks J. Multiethnic education: Theory and practice. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1994.
6. Bennet C. I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston & Bacon, 2005. 409 p.
7. Bennett C. Teaching students as they would be taught: The importance of cultural perspective // *Educational Leadership*, 1979. № 36. P. 259—268.
8. Bennett Christine I. Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston: Allyn and Bacon, 1990. 413 p.
9. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *A International Journal of Intercultural Relations*. 1986. vol. 10. P. 179–196.
10. Bennett M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication. Boston: Intercultural Press, 1998. 231 p.
11. Berry J. W. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. New York: Cambridge University Press, 2002. 610 p.
12. Biletska O., Kuchai T., Kravtsova T., Bidyuk N., Tretko V., Kuchai O. The Use of the Activity Approach in Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. Volume 13, (2021) Issue 2. 243-267.

13. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Language Learning Journal*. 1997. vol. 10. P. 32–38.
14. Byram M. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. 2009. P. 321–332.
15. Byram M., Gribkova B., Starkey H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg, 2002. 42 p.
16. Byram M., Leman J. *Bicultural and trilingual education: the Foyer model in Brussels*. Clevedon [England]: Multilingual Matters Ltd, 1990. 158 p.
17. Christian D. *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz, CA; Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1994. 341 p.
18. Clary-Lemon J. *Critical Multiculturalism, Pedagogy and Rhetorical Theory: A Negotiation of Recognition*. New York: Parlor Press, 2009. 228 p.
19. Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. F., McPartland J., Mood A. M. *Equality of educational opportunity (Summary report)*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education (OE-38001 and supp.), 1966.
20. Dynamic development of psychological structures in action and thought // *Handbook of child psychology*. Vol. 1. Theoretical models of human development / ed. by R. M. Lerner & W. Damon ; 5th ed. N. Y. : Wiley, 1998. P. 467—561
21. Earley P. C. Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence // *Research in Organizational Behavior* / ed. by B. M. Staw, R. M. Kramer. Oxford : Elsevier, 2002. P. 271—299.
22. Earley. P Mosakowsky E. *Cultural Intelligency*. Harvard : Harvard Business Review, 2004. P. 139—144.
23. Gay G. Preparing for culturally responsive teaching // *Journal of Teacher Education*. 2002. № 53 (2). P. 106—116.

24. Hall E.T. Hidden Differences: Studies in International Communication. Hamburg: Grander & Jahr, 1983. 214 p.
25. Hall, E. T. The Silent Language in Overseas Business. *Harvard Business Review*. 1960. May . June.
26. Hofstede G. H. Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions and organization across countries. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. 596 p.
27. Hofstede, G. Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values. Beverly Hills CA : Sage Publications, 1980.
28. Hoopes D. S. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. *Multicultural Education: A Cross-cultural Training Approach*. Chicago, IL. Intercultural Network Inc, 1979. 472 p.
29. Howard T. Why race and culture matter in schools (Closing the achievement gap in America classrooms). *Multicultural Education Series*. N. Y. : Teachers College Press, 2008.
30. Huadōng shīfan daxue 2021 nián benke zhuanye 538 ye [East China Normal University 2021 Undergraduate Program 538 pages] URL: <http://xxgk.ecnu.edu.cn/11814/list.htm> (data zvernennia 26.03.2023) [in Chinese].
31. International Dictionary of Education. Vol.7. Oxford, 1994. P. 3963.
32. Jackson J. Introducing language and intercultural communication. Routledge, 2014. 411 p.
33. Jiaoshi peixun zongjie [Summary of teacher training] URL: <https://www.yjsjl.com/jiaoshipeixunzongjie/98115.html> (data zvernennia 20.01.2023) [in Chinese].
34. Joe J. O. Cross-Cultural Communication Issues on Board. *Proceedings IMEC*. 22. Alexandria: Multimedia Centre AASTMT, 2010. P. 182–195.
35. Koh D., Boisen L. The Use-of-Selves Interdependent Model: A Pedagogical Model for Reflective Practice. *Journal of Social Work Education*. 2019. Vol. 55, №2. P. 338 – 350.

36. Kolb, D. A. Learning Style Inventory, Version 3. — Boston, MA : TRG Hay/Mcber. 1999.
37. Ladson-Billings G. Towards a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*. 1995. № 32 (3). P. 465—491.
38. Lewis, R. Cross Cultural Communication: A Visual Approach / R. Lewis. — Hampshire, U. K. : Transcreen Publications, 2008.
39. Liu Yige. The essence of training future language and literature teachers for cross-cultural education of students in a multicultural environment. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (143). 2023. С. 74-80.
40. Luchtenberg S. Multicultural Education: *Challenges and Responses*. *JSSE*. 2005. Vol. 4. No 1. P. 31–55
41. Matsumoto D. *The Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press, 2001. 458 p.
42. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. Eleventh ed., 2003. 1623 p.
43. Nadal K. J. A cross-cultural study of role behaviors pertaining to the roles of student and professor. Portland : Portland State University, 1980.
44. Naroll R., Cohen R. *A Handbook of Method in Cultural Psychology*. New York: Natural History Press, 1970. 467 p.
45. Nisbett R. E. *The Geography of Thought*. N. Y. : Free Press. 2003.
46. Ogan A., Walker E., Baker R., Rebolledo G., Jimenez-Castro M. Collaboration in Cognitive Tutor Use in Latin America: Field Study and Design Recommendations. *Proceedings of CHI*. 2012. May. P. 39—48.
47. Peterson M.F. Social structures and processes in cross-cultural management / M.F. Peterson, P.B. Smith // *The Handbook of cross-cultural management research* – Thousand Oaks, SAGE: 2008. P. 35–58.
48. Pryshlak O. Interpreting intercultural competence: foreign and Ukrainian approaches. *Theory and practice of introduction of competence*

approach to higher education in Ukraine: monograph / edit. S. Trubavina, T. Zolotukhina. Vienna: Premier Publishing. 2019. P. 66–74.

49. Putong gaodeng xue jiaò benke zhuanye lei jiaoxue zhiliang guojia biao zhun [National Standards for Teaching Quality of Undergraduate Majors in Ordinary Colleges and Universities] URL:http://jwc.hnwu.edu.cn/2020_06/03_15/content-54463.html (data zvernennia 27.02.2023) [in Chinese].

50. Samovar L. A., Porter R. E.; Mc Daniel E. R. Intercultural communication. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2012. 518 p.

51. Sergeeva, Natalia & Tayurskaya, Svetlana. (2021). Multicultural Foreign Language Teaching of Future Lawyers. *Philological Class*. 26. 211-221. 10.51762/1FK-2021-26-03-18.

52. Schwartz S. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey*. L. : Sage, 2007.

53. Triandis H. C. *The Analysis of Subjective Culture*. New York: John Wiley, 1990. 345 p.

54. Triandis H.C. Introduction to *Handbook of Cross-Cultural Psychology / H.C. Triandis, W.W. Lambert (Eds.)*. Boston : Allyn and Bacon, 1980. Vol. 1. Perspectives. – P. 2

55. Tung R. The cross-cultural research imperative: The need to balance cross-cultural and intra-national diversity. *Journal of International Business Studies*. 2008. No 39. P. 41–46.

56. Van Dyne, L., Ang, S. & Koh, C. Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In: S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and application*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, Inc., 2008. 16-38.

57. Von Humboldt W. Linguistic variability and intellectual development / Wilhelm von Humboldt; translated by G. C. Buck and A. R. Frithjof. – Miami: Coral Gables, FL, 1971. 296 p.

58. Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* / P. Watzlawick., J. H. Beavin , D.D. Jackson. 10.Aufl. Bern: Huber, 2002. 271 p.

59. Xu Z. & Wang L. Discourse analysis on hybrid learning and teaching and the changing roles of teachers and students in Hong Kong. In F. L. Wang, J. Fong & R.C. Kwan (Eds.), *Handbook of research on hybrid learning models: Advanced tools, technologies, and applications*. Hershey, New York: Information Science Reference. 2010. P. 284–298.

60. Zhang L. F. Thinking Styles and Cognitive Development. *The Journal of Genetic Psychology*. 2002. № 163 (2). P. 179—195.

61. Абрамович Г. В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2005. № 4. С. 120-133

62. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для аспірантів та молод. викладачів вищ. навч. закл. К. : Либідь, 1998. 560 с.

63. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самореалізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : досвід соціально-філософського аналізу. Київ : ТОВ «Атлант ЮемСІ», 2006. 502 с.

64. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного). К. : МП Леся, 2010. 368 с.

65. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю. [2-ге вид., доп.]. К. : Знання України, 2008. – 819 с.

66. Андрущенко В. П. Учитель, якого чекають (польові педагогічні нотатки). Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. : Видво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 131 с.

67. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. Марії Зубрицької]. [2-е вид., допов.]. Львів : Літопис, 2001. 832 с.

68. Антонюк О. В. Основи етнополітики : навч. посіб. для студ. вищ. навч.закл. Київ : МАУП, 2005. 432 с.

69. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. Київ: УЦКД, 2001.

70. Базиль Л. О. Інновації у формуванні літературознавчої компетентності майбутніх словесників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка* / [ред. кол. : Сбруєва А. А. (гол. ред.) та ін.]. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. Вип. 6 (24). С. 391–402.

71. Базиль Л. О. Компетентність учителя рідної мови і літератури: генеза становлення і розвитку поняття. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія : Педагогічні науки. Глухів : ГДПУ, 2009. Вип. 14. С. 185–195.

72. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: Лінгводидактичні проблеми. Філологічні студії : *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету* : зб. наук. праць, 2010. Вип. 5. С. 226–232.

73. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: Лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету* : збірник наукових праць, 2010. Вип. 5. С. 226–232.

74. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 420 с.

75. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики: монографія. Львів : ПАІС, 2010. 336 с.

76. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

77. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
78. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник. Розділ «Вільгельм фон Гумбольдт» К. : ВЦ “Академія”, 2008. 240 с.
79. Бережна С. Полікультурне суспільство та історичні освітні конструкти. *Світогляд – Філософія – Релігія* : зб. наук. пр. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ». 2011. № 1(1). С. 196-203.
80. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навчальний посібник] К. : Академвидав, 2012. 256 с.
81. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. № 8 - 9. 2013. С. 26 – 30.
82. Бідюк, Н., & Колесник, М. (2018). Умови правильного інтонаційного оформлення англійського висловлювання під часв навчання студентів мовних спеціальностей вищої школи. *Молодий вчений*, 10 (62), 519-521.
83. Бідюк Н. М. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в США. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2013. Вип. 2 С. 105–116.
84. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності і гідності»: створена міністрами іноземних справ Ради Європи на 118-й Міністерській Сесії (Страсбург, 7 травня 2008) / Всеукраїнська Академічна спілка спеціалістів професійної оцінки наукових досліджень і педагог. діяльності; [упоряд: Бабин І. І., Житнігір Б. С. та ін. ; пер. та ред.: Сверкович Є. І., Ламакін С. О.]. Одеса, 2010. 116 с.
85. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. К.: Інформ. системи, 2010. 342 с.

86. Білецька І. О. Теоретико-методологічні засади полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Сумського ДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2012. № 4 (22). С. 93–100.
87. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : [навчальний посібник]. К. : ВЦ «Академія», 2011. 336 с.
88. Білоус П. В. Теорія літератури : [навчальний посібник]. К. : Академвидав, 2013. 328 с.
89. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2014. № 22. С. 15–21
90. Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти, 11-12 березня 2010 року у Будапешті та Відні. URL: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration\(2010\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration(2010).pdf).
91. Бутенко Л. В. Учитель літератури: вияв творчості й краси: підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів : монографія. Херсон : Айтлант, 2008. 232 с.
92. Вайнола Р., Чжан Сяосін. Формування етнічної толерантності студентської молоді в системі виховної роботи вищого навчального закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка. 2016. № 15. С. 271-276.
93. Василюшина Н.М. Професійні компетентності майбутніх фахівців сфери туризму в крос-культурному середовищі. *Наукові записки: зб. наук. праць*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2020. Вип. 147. С. 14 – 19.
94. Василюшина Н.М., Скирда, Т.С. Переклад як міжкультурна комунікація: англійська ↔ українська мови. Практикум для студентів денної форми навчання галузі знань 0302 «Міжнародні відносини». *Навчальний посібник*. 2020. К. 176 с.
95. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

96. Волкова, Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика [Текст]: моногр. Д.: Вид-во ДНУ, 2005. 345с.
97. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Людмила Іванівна Воротняк. Хмельницький, 2008. 286 с.
98. Галіцан О. А. Теоретичні засади проблеми конструювання адаптивного полікультурного середовища педагогічного вишу в аспекті педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2012. № 38. С. 354-358.
99. Галіцан О. А., Койчева Т. І., Осипова Т. Ю. Полікультурна освіта у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 43. Т. 1. Одеса, 2022. С. 87–917. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/1.17>.
100. Койчева Т. І., Ву Мінлі. Компетентнісна парадигма професійної підготовки сучасного вчителя нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022, № 83. С. 47-51. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7>
101. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі. Матеріали ІІІ всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 2001). Переяслав-Хмельницький, 2001. С. 71-73.
102. Гальчак Т. В. Підготовка майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2017. 20 с.
103. Гнатенко Я. В. Методичні основи контекстного навчання іноземних мов майбутніх фахівців міжнародної економіки. *Імідж сучасного педагога.* 2020. № 2 (191). С. 59-62.

104. Гнатенко Я. В. Міжкультурна компетентність майбутніх економістів: науково-педагогічний аспект. *Витоки педагогічної майстерності*: наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т. імені В. Г. Короленка. Полтава. 2019. Випуск 24. С. 141-147

105. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика. Херсон : РПО. 2009. 136 с.

106. Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 215 с.

107. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [2-ге вид., доп. і випр.]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

108. Горбунова Л., Дебич М., Зінченко В. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації. К.: ІВО НАПН України, 2016. 158 с.

109. Гордієнко Л. Формування кроскультурної грамотності учнів у контексті діалогу культур. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія. Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2005. Вип. 8. С. 33–36.

110. Горіна Ж. Д. Мовна особистість студента-філолога. *Наука і освіта*. 2006. № 5-6. С. 187 – 190.

111. Горіна Ж. Д. Принципи рідномовної освіти з позиції міжкультурного діалогу. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 85 – 89.

112. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади викладання курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін» у магістратурі. *Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Філол. науки*. 2012. № 24. С. 119–127.

113. Грива О. А. Толерантність освіти як передумова толерантного суспільства. *Мультиверсум. Філософський альманах: зб. наук. пр.* 2007. Вип. 66. С.3-11.

114. Грива О. Міжкультурні комунікації: ідеали та реалії в освіті. Міжкультурна комунікація та толерантність в освіті : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 168 с.
115. Гришкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Мова і культура*. Київ, 2004. Вип. 7, т. 2. С. 267–271.
116. Гришкова Р. О. Умови формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови. *Наук. праці Миколаївського держ. гуманіст. ун-ту ім. Петра Могили*. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили. № 23. 2004. С. 135-143.
117. Гулецька Я. Г. Деякі особливості становлення полікультурної освіти в Україні та США. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2006. № 2 (17). С. 112–116.
118. Гуренко О. І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 586 с.
119. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. 2005. 20 с.
120. Декларація «Принципів толерантності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text (дата звернення 14.02.2023).
121. Дем'яненко О. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. С. 167–172
122. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі в контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій:

автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Інститут вищої освіти. Київ, 2004. 20 с.

123. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 456 с.

124. Дороз В. Ф. Крос-культурний діалог як одна з основ гуманізації мовної освіти учнів-представників національних спільнот [Електронний ресурс] Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – 2011. – Вип. №2.

125. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія. К.: Центр учбової літератури, 2017. 456 с.

126. Дрожжина С. В. Культурна політика сучасної полікультурної України: соціально-філософський та правовий аспекти : [монографія] Донецьк : ДонДУЕТ, 2005. 196 с.

127. Дубасенюк О. А., Якса Н. В. Педагогічна технологія організації міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Розвиток педагогічної освіти викладача в умовах неперервної освіти: монографія / ред. М. М. Солдатенків, О. М. Семенов. Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. С.108–121.

128. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

129. Єрстова-Михалусь І. Б. Формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград. 2016. 234с.

130. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.

131. Загороднова В. Ф. Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Загороднова Вікторія Федорівна. – Київ, 2012. – 498 с.

132. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною

комунікативною компетенцією: автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012. 44 с.

133. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL : Zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text

134. Залєсова І. В. Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2015. 265 с.

135. Захарчук Н. В. Проблема культури та міжкультурної комунікації у філософсько-соціологічному аспекті. Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філософія, психологія, педагогіка. Київ, 2008. № 3. С. 174–177

136. Зуєнко Н. О., Андрєла І. О. Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. Т. 1, № 2. С. 64–69.

137. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 267-274.

138. Івашко О., Когут С. Полікультурна освіта в Україні: вибрані проблеми термінології. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika*. 2012. Т. XXI. С. 133-145.

139. Ісакова В. С. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки у процесі вивчення філологічних дисциплін: дис... канд. пед. наук; 13.00.04. Полтава. ПНПУ імені В.Г.Короленка. 2017. 262 с.

140. Канюка І. О., Сердюк Л. С. «Languagecoach» інструментформування та розвитку крос-культурної компетентності. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. №5. С. 123-132.

141. Кендзьор П.І. Європейська стратегія полікультурного виховання особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова*.2011. Вип. 97. С.97-105.

142. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Волинський національний університет ім. Л. Українки. Луцьк, 2010. 20 с.

143. Кічук Я. В. Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2010. 354 с.

144. Клочек Григорій. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування [Текст]. *Дивослово (Українська мова й література в навчальних закладах)*. 2017. № 1. С. 7-11.

145. Клочко В.І., Прадівляний М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: монографія. Вінниця:ВНТУ.2009.186 с.

146. Княжева І. А. Методологічні детермінанти дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4(129). Серія : Педагогіка. Одеса, 2019. С. 137–142.

147. Княжева І. А. Професійне становлення майбутніх педагогів в умовах університетської освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. № 1 (68), лютий 2020. С. 110–115.

148. Княжева І. А. Компетентнісний підхід як домінанта сучасної професійно-педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць. М-во

освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Спецвипуск. Том 1. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 150–153.

149. Коваленко О.Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2015. №15. Т.1. С.170-172.

150. Козубовська І.В., Байбакова О.О., Шпенік. Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності : монографія. Ужгород : ПП «АУТДОР–ШАРК», 2017. 210 с.

151. Колбіна Т. В. Теоретико-методологічні та технологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя. 2010. 582

152. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. *Агора*. 2008. Випуск 6: Україна і США: взаємодія в галузі економіки, культури і науки. С. 5–14.

153. Комарницька Т. М. Межі моєї мови – це межі мого світу. *Іноземна філологія*. 2013. Вип. 125. С. 318-321.

154. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія : [навч. посіб. для ВНЗ]. Київ : Вища школа, 2008. 327 с.

155. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» . Луганськ, 2013. 43с.

156. Косенко Н. Основи теорії мовленнєвої комунікації : навч. посіб. Суми : Сум. держ. ун-т, 2013. 292 с.

157. Костюк С. С. Підходи до формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія Педагогічні науки. 2017. Вип. 2. С. 156–162.

158. Костюк С. С. Структура поняття «міжкультурна комунікативна компетентність студентів-іноземців». *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2015. № 4 [51]. С. 91–96.

159. Костюк С. С. Підходи до формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки. 2017. Вип. 2. С. 156–162.

160. Кочура Н. М. Культурно-естетична домінанта національного світогляду та її ідеологічна значущість : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.12. К., 2009. 175 с.

161. Кремень В. Г. На шляху до педагогіки толерантності. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 1. С. 3–5.

162. Кримський С. Б. Ціннісно-смісловий універсум як предметне поле філософії. *Філософська і соціологічна думка*. 1996. № 3–4. С. 102–116

163. Кристопчук Т. Полікультурність у європейській освітній політиці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. №1-2 (50-51). 2017. С. 122-126.

164. Кришко А. Ю. Рецепція ідейної спадщини Вільгельма Гумбольдта вітчизняними науковцями у контексті проблем розвитку української мови і мовної освіти ХІХ—початку ХХ століття: історіографія питання. Педагогічний дискурс. 2013. Вип. 15. С. 378—383.

165. Крищук В. Л. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. *Наука і освіта*. 2017. №8. 97-103.

166. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Педагогічні науки. 2013. Вип. 108.2.

167. Культура фахового мовлення : навч. посіб. / за ред. Н. Д. Бабич. Чернівці : Книги ХХІ, 2005. 572 с.

168. Курлянд З. Н. Особливості конструювання виховного середовища ВНЗ. *Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє*: матеріали міжнар. симпозіуму, (Одеса, 25-30 трав. 2007 р.). Одеса-Стамбул: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2007. С. 45–48.

169. Кучай Т., Сулим В., Рожак Н., Рокосовик Н., Зорочкіна Т.. Роль позааудиторної роботи у підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1. (115) (2022). 269-275

170. Лабунець Ю. О. Плужник І. В. Особливості застосування міжкультурного підходу в іншомовній підготовці викладачів ВНЗ Греції та Польщі: вимір третього тисячоліття. *Освіта й міграційні процеси в Україні та світі: виклики сьогодення. Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. С. 422-430.

171. Лахмотова Ю. Підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи у КНР. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Сер. : Педагогічні науки. 2018. Вип. 2. С.273-280.

172. Леврінц Маріанна Впровадження позитивного досвіду США у системі іншомовної педагогічної освіти України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. О. Бартош. Ужгород : Говерла, 2022. Вип. 1 (50). С. 153–157.

173. Лещенко Н., Павлюк Р. Українська культура. Свята. Традиції. Обряди. Харків. Клуб сімейного досуга, 2015. 192 с.

174. Лисиця Н. М. Крос-культурні відмінності комунікації в суспільстві. *Вісник Харківського національного університету ім. Каразіна*. Х., 2001. С. 527 – 532.

175. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. ПДПУ ім К. Д. Ушинського. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.

176. Лощенова І.Ф. Проблема полікультурності у педагогічних теоріях. *Педагогічні науки*. 2002. Випуск 11. С. 75 – 81.

177. Лю Їге. Крос-культурний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів в мультикультурному освітньому просторі. *Наука і освіта*. №2. 2023. С. 115-120.
DOI:<https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-18>

178. Лю Їге. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (144). 2023. С. 44-56.

179. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навчальний посібник. Київ: Академія, 2012. 288 с.

180. Міжкультурна освіта / за ред. А. Климович. Варшава: Орт друк, 2004. 176 с.

181. Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії: афінська декларація / Рада Європи. URL: <http://cen.iatp.org.ua/index.html> (дата звернення 16.03.2023).

182. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації: прийнято ООН від 12.12.1965; ратифіковано Президією ВР УРСР 21.01.1969 URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU66K01U.html (дата звернення 1.09.2023).

183. Мілютіна К.Л., Максимов М.В. Психологія міжкультурної комунікація: навчальний посібник. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2014. 256 с.

184. Мілютіна О. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. №1. С. 32 – 37.

185. Могильний А. П. Культура і особистість. Київ: Вища школа, 2002. 304 с.
186. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. - Київ, "Знання", 1989. 80с.
187. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2001. Вип. 419. С. 18–20.
188. Мосіюк О. О. Інноваційні компетенції вчителя. Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога. Ялта : РВВ КГУ, 2013. С. 13-139.
189. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність : пастки ціннісних розмежувань : монографія. Київ : ІПіЕНД, 2011. 169 с.
190. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
191. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України. URL: <https://www.kmu.gov.ua> (дата звернення: 23.05.2023).
192. Орлова О. В., Доній В. С. Формування крос-культурної професійної компетенції студентів засобами проектної діяльності в контексті сучасних освітніх вимог. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2017. Вип. 26(2). С. 150-152.
193. Освітологія: фахова підготовка: навчально-методичний посібник / за ред. В. О. Огнев'юка. К.: ВП «Едельвейс», 2014. 615 с.
194. П'ятакова Г. Особливості підготовки магістрів за спеціальністю «Українська філологія» у Львівському та Вроцлавському університетах.

Вісник Львівського університету. Сер. : Педагогічна. 2011. Вип. 27. С. 155-162.

195. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського університету*. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25, ч. 3. С. 151-160.

196. Павленко В. М., Таглін С. О. Етнопсихологія. Київ: Сфера. 1999. 407 с

197. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 . Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 256 с.

198. Пальшкова, І. (2012). Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя: компетентнісний підхід. *Освітній вимір*. 36. 3-10. 10.31812/educdim.v36i0.3379.

199. Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог, 2013. Вип. 40. С. 157–163.

200. Погребняк В. А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04. Полтавський нац. пед. у-т імені В. Г. Короленка. 2010. 20 с

201. Подковирофф Н. Концептуально-технологічна модель організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип 69. С. 78–84.

202. Подковирофф Н. Провідні суперечності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурної освіти *Науковий часопис Сумського державного педагогічного університету ім. А. Макаренка*. Сер.: Пед. науки. Суми: СДПУ, 2019. Вип 69. С. 78–84.

203. Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах

університетської освіти [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : 13.00.02. ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2017. 479 с

204. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація: курс лекцій з навчальної дисципліни : навчальний посібник для магістрантів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль: Вектор, 2019. 134 с.

205. Пришляк О. Ю. Мультикультуралізм і мультикультурна освіта за рубежом та в Україні. *Журнал Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Соціальна робота та соціальна освіта. Умань, 2019. Вип. 2. С. 39–47.

206. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Раїса Миколаївна Пріма; наук. консультант Н. В. Кічук; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2010. 480 с.

207. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань. 2014. 24 с. URL:<https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Novuny/26.04.14/2.pdf>

208. Редько В. Г., Пасічник О. С. Засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2012. Вип. 30. С. 219-224

209. Резунова О. С. Використання ділових ігор як ефективного засобу формування кросс-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Випуск 33(68). 2013. С.348-352.

210. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник К., 2002. 270 с.

211. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю : монографія. Севастополь: Рібест. 2013. 412 с.
212. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (в умовах педагогічних університетів) : дис.. ... д-ра пед.. наук : спец. 13.00.04 / Олена Миколаївна Семеног. К., 2005. 476 с.
213. Семеног О. Медіакультура вчителя-словесника : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. 152 с.
214. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Черкаси, 2006. 328 с.
215. Сисоєва С.О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Культурно історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць*. Хмельницький: ПП Заколотний М.І., 2011. 433 с.
216. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентиліук. Київ, 2003. 146 с.
217. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авт. За ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
218. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету: дис...канд...пед...наук...Умань, 2014. 13.00.04 .198с.
219. Стегній О. Г. Методологічні складності крос-культурних досліджень. *Український соціум*. 2013. № 2. С. 99-111.
220. Табачковський В. Світогляд. Філософський енциклопедичний словник ; гол. ред. В. І. Шинкарук. – К. : Абрис. 2002. 742 с.

221. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету*. Вип. 28. 2008. С. 53-63.

222. Тіщенко О. М. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / редкол. : І. Ф. Прокопенко та ін. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2018. Вип. 50. С. 115-128

223. Токарева А. В. Формування міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя. 2013. 20 с.

224. Федяєва В.Л. Крос-культурний підхід в історико-педагогічних дослідженнях. *Науковий журнал ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"*. (Освітній простір України. Вип. 16, Івано-Франківськ, 2019 р., С. 37-45.

225. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид. (перероб. і доп.). Київ: Голов. ред. УРЕ. 1986. 800 с.

226. Фокша О. М. Детермінанти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2018. Вип. 3 (122). С. 89-93.

227. Фрицюк В. А. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. *Наука і освіта*. 2016. №10. 189-194.

228. Хачатрян Є. Л. Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Дис. ... канд. пед. н. 13.00.04. Харківський

національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Харків. 2020. 211 с.

229. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41-50. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2016_1_7

230. Чернілевський Д. В. Креативна педагогічна діяльність викладача вищої школи на основі духовних цінностей. *Креативна педагогіка*. Науково-методичний журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 26-37.

231. Чернуха Н. М., Бахов І. С. Основні тенденції розвитку полікультурного виховання в сучасному світі. *Молодий вчений*. 2014. № 1 (04). С. 132-136.

232. Чжан Вей, Малаховська Єва Формування кросс-культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах принципу аксіологічності. *Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Випуск СЛІ (151). 234 с. (Серія педагогічні науки).

233. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.

234. Шмирко О. Діагностико-проектувальна діяльність як один з напрямів організації навчання майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Львівського університету*. Серія : Педагогічна. 2012. Вип. 28. С. 35-42.

235. Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (19-20 ст.) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 2007. 45 с.

236. Юр'єва К. А. Порівняльна етнопедагогіка в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : монографія / за ред. акад. І. Ф. Прокопенка. Харків : Вид. Рожко С. Г. 2016. 420 с.

237. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка.2008.568с.

ДОДАТКИ

Тестові та діагностувальні методики для вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі

Тестова методика для визначення рівня сформованості соціолінгвістичних (контекстних) і культурних (фонових) знань

Показник 1: сформованість (наявність) системи знань про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших культур, інших культур, міжкультурну взаємодію, цінності, моральні норми, заборони:

Мета: виявити рівень засвоєння студентами знань та розуміння сутності, змісту, мети і важливості міжкультурної компетентності.

2.1.1. Чи володієте ви знаннями про основні надбання світової культурної спадщини та її вплив на сучасну людську цивілізацію?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.2. Чи володієте ви знаннями про культурну спадщину вашого народу та її вплив на історію вашої країни?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.3. Чи володієте ви знаннями про провідні тенденції розвитку світової спільноти в сучасних умовах (інтеграційні, міграційні, глобалізаційні та інші процеси) та очікувані наслідки?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.4. Чи володієте ви знаннями про історію, культуру, традиції, державні символи, ментальність власного народу?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.5. Чи володієте ви знаннями про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших країн і народів?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.6. Чи володієте ви знаннями про історію, національні особливості представників інших культур, народностей, етносів, що проживають на території України (гуцулів, русинів, угорців, євреїв, чехів, лемків, тощо), їх цінності, моральні норми, заборони?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так. 527

2.1.7. Чи володієте ви знаннями про особливості культурних груп, з якими ви взаємодієте у такій мірі, що це дозволяє вам мінімізувати непорозуміння при комунікації з ними та максимізувати міжкультурну взаємодію?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.8. Чи володієте ви знаннями про провідні проблеми міжнародних (міжнаціональних) відносин, що мають місце в сучасному світі?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.9. Чи володієте ви знаннями про роль і значення міжкультурного виховання у гармонізації і гуманізації міжнародних відносин і міжкультурної взаємодії в сучасному світі?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.1.10. Чи володієте ви знаннями про міжнародні організації та міжнародні правила міждержавної та міжкультурної взаємодії?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.2.1 Чи усвідомлюєте Ви сутність, зміст та важливість міжкультурної компетентності?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.2.2. Чи розумієте (усвідомлюєте) Ви роль і значення міжкультурної компетентності у попередженні та ліквідації міжкультурних конфліктів, зла і насилля в сучасному світі?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.2.3. Чи розумієте Ви вплив культури на розвиток людської цивілізації та світогляд, поведінку і мислення людей?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так. 528

2.2.4. Чи замислюєтеся (чи розумієте) Ви складність і глобальність проблем розвитку людської цивілізації, які зумовлені міжкультурними відмінностями на сучасному етапі її розвитку?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

2.2.5. Чи розумієте Ви відмінності та схожості (подібності) між власною культурою й культурою представників інших народів?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

2.2.6. Чи розумієте Ви необхідність і доцільність вивчення і визнання особливостей культури народів, етносів, національних меншин, їх проявів (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування), що проживають на території України?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

2.2.7. Чи розумієте і усвідомлюєте Ви необхідність вивчення і толерантного ставлення до культурних відмінностей і особливостей клієнтів, з якими вам доведеться працювати (наприклад, національних, вікових, релігійних тощо) у процесі професійної діяльності?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

2.2.8. Чи володієте Ви технологіями попередження (запобігання) та подолання міжкультурних розходжень, відмінностей психології, потенційних бар'єрів міжкультурної взаємодії між вами, як фахівцем і клієнтом /клієнтами у процесі професійної діяльності?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

2.2.9. Чи володієте Ви технологіями запобігання та подолання міжкультурних розходжень і бар'єрів міжкультурної взаємодії між членами міжкультурної команди студентів ЗВО?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

2.2.10. Чи володієте Ви технологіями подолання культурних установок, норм, правил і упереджень) власної культури?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

Анкета «ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ»

(модифікація анкети Дж. Таундсенда «Тип культури» в інтерпретації Оксани Сніговської) для визначення рівня обізнаності студентів з лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації

Етнопсихологічні дослідження передбачають вивчення культури народу. Поняття «культура» має багато тлумачень. У науковій літературі налічується більше 150 її визначень. Культура вміщує в себе спосіб життя етносу, його цінності, віру, норми поведінки, стилі спілкування тощо. При дослідженні етнокультурних відмінностей досить важко виявити чистий тип тієї чи іншої культури, оскільки в даний час відбувається процес інтенсивного взаємопроникнення культур внаслідок міграції населення, обміну матеріальними і духовними цінностями (творами мистецтва, досягненнями науки і техніки, товарами масового споживання тощо).

Автором пропонованого тесту є американський психолог Дж. Таусенд. Тест культурно-ціннісних орієнтацій – це тест, призначений для визначення основних тенденцій формування та становлення досліджуваної культури, а не індивіда.

Інструкція. «Відзначте, будь ласка, те твердження в кожному розділі, яке найкращим чином описує культурну орієнтацію вашого народу. При цьому намагайтеся згадати, чому саме Вас вчили ваша сім'я, школа, релігія. Прохання: при відповіді на питання не керуватися власними сучасними поглядами щодо певного випадку, якщо вони відрізняються від тих, яким Вас вчили».

1. У моїй культурі найважливішим фактором при прийнятті рішень люди вважають:
 - а) минуле;
 - б) теперішнє;
 - в) майбутнє.
2. У моїй культурі люди зазвичай вважають, що вони:
 - а) жертви природних сил;
 - б) живуть в гармонії з природою;
 - в) керують багатьма природними силами.
3. У моїй культурі вважається, що якщо людьми не управляти, то вони, ймовірно, будуть здійснювати:
 - а) погані вчинки;
 - б) як погані, так і хороші вчинки;

в) хороші вчинки.

4. У моїй культурі люди вважають, що головне у стосунках – це:

а) спадщина і походження;

б) велика родина;

в) індивідуальність, самобутність особистості.

5. У моїй культурі люди вважають, що:

а) існування саме по собі достатньо для життя;

б) ріст і розвиток особистості є найважливішою метою життя;

в) практична діяльність і досягнення досконалості – краща мета.

Підґрунтям тесту є уявлення щодо типів культури.

Перший тип – традиційна культура (ТК) – характеризується орієнтацією людей на минуле, прихильністю традиціям, інтересом до історії. Люди цієї культури сприймають природу як вічну таємницю буття, нерозв'язну загадку, відгадати яку вони не прагнуть. Людина розглядається як істота, залежна від найближчого соціального оточення. Велике значення надається родинним зв'язкам, традиційності родинних рольових стосунків, релігійним орієнтаціям. У такій культурі не допускається внутрішня свобода людини. За його діями, вчинками і навіть думками здійснюється постійний суворий нагляд з боку спільноти. Процедура прийняття рішень проходить колективно, а результат рішення залежить від старших за віком. Діяльність людини строго регламентована. За успіхи в роботі і творче ставлення до справи людину, зазвичай винагороджують не відразу, а через деякий час.

Другий тип – сучасна культура (СК) – характеризується орієнтацією людей на сучасні події сьогодення. Люди намагаються жити в гармонії з природою, берегти її, цікавляться екологічними питаннями. Людська натура розуміється як суперечливе явище. Цінності цієї культури зосереджені на людині, її правах, покликанні, розвитку її здібностей, самореалізації та самоактуалізації. Стосунки між людьми зазвичай формалізовані, чітко визначені статусом і роллю в суспільстві. Дружні стосунки складаються повільно і характеризуються глибиною і відданістю один одному. Суспільство прагне регулювати поведінку людини за допомогою моралі, етичних норм і правил. У міжособистісному спілкуванні люди зазвичай стримані, намагаються дотримуватися соціальної дистанції та рольових приписів. Прийняття індивідуального рішення здійснюється в процесі узгодження взаємних потреб, інтересів і планів на майбутнє з групою, родиною, трудовим колективом. Як результат своєї діяльності людина прагне отримати не матеріальну, а моральну винагороду (славу, визнання, успіх тощо).

Третій тип – культура, що динамічно розвивається (ДРК) – характеризується орієнтацією людей на майбутнє, на досягнення швидких значних результатів. Люди мають короткострокові плани і намагаються

реалізувати їх якомога більш енергійно. Для людей даної культури «час – це гроші». Природа не являє собою загадки. Оскільки життя – це проблема, яку необхідно швидко і успішно вирішити, природа повинна підкоритися людині. Всі її таємниці мають бути розкриті, закони її розвитку встановлені і описані. Призначення людини полягає в управлінні природою. Людська натура волелюбна. Культивується індивідуальність, незалежність, автономність від соціального оточення. Процес прийняття рішення здійснюється самостійно. Визнається значущість індивідуальних інтересів і цінностей людини. У спілкуванні люди відверті, безпосередні, орієнтовані не на ієрархію, а на рівність рольових стосунків. Соціально визнаною цінністю є надання суспільством рівних можливостей для розвитку кожного його члена. Основу громадського контролю становить не мораль, а законність, невідворотність покарання і обов'язковість матеріальної винагороди. Увага людей цієї культури зосереджено на справі, завданні, роботі. Людина часто свідомо сама приносить себе в жертву справі, успіху, прогресу, матеріального достатку. Успішна діяльність передбачає насамперед швидко матеріальну винагороду.

Математична обробка тесту не складна і передбачає визначення відсоткового співвідношення відповідей респондентів за розділами і середніх показників за типами культури.

Методика для визначення рівня сформованості знань студентів щодо лінгвокультурних основ міжкультурної комунікації

1. Форми міжкультурної комунікації:
 - а) Лінійна, прямокутна, кругова
 - б) Лінійна, гносеологічна, інформативна
 - в) Лінійна, транзакційна, інтерактивна
 - г) Лінійна, гносеологічна, інформативна
3. Цілі комунікації:
4. Міжкультурна комунікація- це:
 - а) сукупність різноманітних форм відносин при проведенні спортивних заходів
 - б) сукупність методів і способів ведення бізнесу і впливу на партнерів з метою отримання прибутку
 - в) ставлення людей до подій і фактів соціальної дійсності і їх оцінка
 - г) сукупність різноманітних форм відносин і спілкування між індивідами і групами, що належать до різних культур
5. Для здійснення процесу комунікації необхідна участь:
 - а) принаймні, двох сторін
 - б) хоча б одного боку
 - в) більш ніж двох сторін
 - г) немає правильної відповіді

6. До каналів комунікації відносять:

- а) приховування інформації, її кодування, обмін досвідом
- б) припущення розкриття прийнятих рішень
- в) обмін і передача інформації, обмін емоціями, обмін досвідом
- г) засіб, за допомогою якого повідомлення передається від джерела до

одержувача

7. Вербальні засоби спілкування:

- б) використання мови, мови і слів
- в) жести, міміка, рухи тіла, одяг, погляди, манера тримати себе
- г) все перераховане вище

8. Символи в міжкультурній комунікації:

- а) це умовні знаки, що позначають якісь предмети, процеси, явища
- б) це інформація в початковому вигляді, яку автор хоче передати

одержувачу, ідея

- в) це бажання вступити в спілкування з іншою людиною
- г) немає правильної відповіді

9. - сукупність компонентів, а саме знання, вірування, мистецтво, моральність, закони, звичаї і традиції.

10. На основі, яких наук сформувалася дисципліна «Міжкультурна комунікація»?

- а) політологія, економіка, політологія, історія, фізика
- б) політологія, комунікативістика, математика, фізика, лінгвістика
- в) культурологія, економіка, фізика, математика, спрямують
- г) комунікативістика, культурологія, соціальна психологія, лінгвістика

11. Невербальні засоби спілкування:

- а) листування, накази, розпорядження, службові записки
- б) жести, міміка, рухи тіла, одяг, погляди, манера тримати себе
- в) використання мови, мови і слів
- г) все перераховане вище

12. Назва комунікативної моделі ІСКП розшифровується як:

- а) джерело - повідомлення - канал - одержувач
- б) інформація - повідомлення - комунікація - одержувач
- в) джерело - подія - канал - публікація
- г) інформація - повідомлення - комунікація - публікація

Методика для визначення рівня прояву культурного інтелекту студентів

1. Науковий напрямок, логічної серцевиною якого стало вивчення комунікативних невдач і їх наслідків в ситуаціях міжкультурного спілкування сформувалося:

- а) в 70-х рр. XX століття
- б) в 60-х рр. XX століття

в) в 70 - х рр. XIX століття

г) в 90-х рр. XX століття

д) в 90-х рр. XIX століття

2. Основним об'єктом вивчення в теорії міжкультурної комунікації є:

а) відмінності в особливостях культури і спілкування у представників різних народів, расових і етнічних груп.

б) мова, кухня, традиції

в) зовнішність

г) діалект

д) гумор

3. Емпатія - це:

а) здатність розуміти і розділяти переживання іншої людини через емоційне співпереживання.

б) процес засвоєння людиною культурних знань цінностей, норм поведінки і навичок.

в) терпиме і поблажливе ставлення до чужих думок, звичаїв, культури.

г) процес негативного сприйняття традицій і цінностей чужої культури.

д) форма спілкування людей за допомогою жестів, міміки, рухів тіла.

4. Міжкультурна комунікація як самостійний напрям в лінгвістиці розвинулося, перш за все:

а) в Сполучених Штатах Америки і країнах Західної Європи.

б) в країнах СНД

в) в СРСР

г) в Казахстані

д) в Іспанії

5. Вкажіть параметри найбільш істотних відмінностей при міжкультурному спілкуванні:

а) мова, невербальні коди, світогляд, рольові взаємини, моделі мислення

б) гумор, вимова

в) кухня, дистанція, зовнішність

г) акцент, діалект, використання сленгу

д) традиції, алфавіт, прийом їжі і її кількість

6. In which country is it common to go out to eat after 10 p.m.?

a) Spain

b) Sweden

c) Japan

d) UK

7. In which country is chewing gum forbidden by law?

a) Singapore

b) Iraq

- c) Indonesia
- d) Iran

8. You should not point the sole of your foot towards your hosts. Which area does this refer to?

- a) Arab world
- b) West Indies
- c) Scandinavia
- d) Australia

9. Яка держава подарувало світу гітару:

- a) Іспанія
- б) Італія
- в) Данія
- г) Голландія
- д) США

10. Яка держава подарувало світу піаніно:

- a) Італія
- б) Іспанія
- в) Данія
- г) Голландія
- д) США

11. What happens when a North American is pleasantly surprised when kissed on the cheek by a Latin American.

- a) culture bump
- b) culture awareness
- c) culture shock
- d) culture competence
- e) culture

12. Polite, silences which should be respected at the meetings. This refers to:

- a) the Japanese
- b) the British
- c) Americans
- d) the French
- e) the Germans

13. Належність індивіда до будь-якої культури або культурної групи, що формує ціннісне ставлення людини до самої себе, інших людей, суспільству і світу в цілому. це -

- a) культурна ідентичність
- б) емпатія
- в) соціальна норма
- г) інкультурація

д) імітація

14. Основним суб'єктом і об'єктом культури виступає:

а) людина

б) емпатія

в) соціальна норма

г) інкультурація

д) мова

15. У якій країні непристойно зачісуватися і фарбувати губи на людях:

а) США

б) Іспанія

в) Сінгапур

г) Голландія

д) Італія

16. Хто запропонував «платинове правило спілкування», де говориться:

«Поводься з іншими так, як вони надходили б самі з собою».

а) М. Беннет

б) Е. Холл

в) В. Гуденаф

г) К. Гіртц

д) Г. Хофштеде

17. Сучасні англійці вважають його головним достоїнством людського

характеру:

а) самовладання

б) доброта

в) повага

г) комунікабельність

д) працьовитість

18. «Умій тримати себе в руках» - ці слова як ніщо краще висловлюють

девіз

а) англійців

б) іспанців

в) італійців

г) американців

д) російських

а) в Британії

б) в Іспанії

в) в Японії

г) в Італії

д) в Америці

20. Чим був викликаний дослідницький інтерес до проблем спілкування в 1990-і роки?

а) потужним розвитком сучасних електронних засобів зв'язку та соціально-політичними змінами в світі

б) розробкою програми економічної допомоги країнам, що розвиваються

в) з'явився культурологічний інтерес до процесу спілкування

г) створенням Інституту служби за кордоном

21. Який вид культурних норм виключає елемент мотивації поведінки, оскільки норми, складові його повинні виконуватися автоматично?

а) традиція

б) звичаї

в) звичаї

г) закон

д) обряд

22. Які 4 основні сфери культурних цінностей прийнято виділяти в культурній антропології:

А) побут, ідеологію, релігію, художню культуру.

б) побут, ідеологію, релігію, звичаї.

в) побут, релігію, художню культуру, етноцентризм.

г) побут, релігію, мову, культуру.

д) побут, ідеологію, традиції, релігію.

23. Яке місто з 18 століття є «столицею смаку», головним законодавцем моди:

а) Париж

б) Оттава

г) Токіо

д) Нью-Йорк

24. Найбільш яскравими представниками французької літератури в 20 столітті були:

а) Пруст, Франс, Моруа, Антуан де Сент-Екзюпері, Базен.

б) Драйзер, Твен, Гюго, Дюма

в) Карнегі, Дюма, Кінг, Хічкок

г) Жорж Санд, Кіплінг, Скотт

д) Рабле, Мольєр.

25. Вони високо цінують свою індивідуальність, надають величезного значення різниці між людьми, цінують свободу вибору, прості в спілкуванні, економлять час на всьому, чужі манірності. Це характеризує:

а) американців

б) японців

в) англійців

г) французів

д) китайців

26. Дух змагальності присутній у них на роботі, в сім'ї, в дружбі, на відпочинку, в спорті тощо

- а) американці
- б) японці
- в) англійці
- г) французи
- д) китайці

27. Вираз цієї культури проявляється в стриманості, манірності, пуританстві тощо

- а) англійська
- б) японська
- в) американська
- г) французька
- д) китайська

28. Люди, що належать до цієї культури, вважають за краще чіткі цілі, докладні завдання, жорсткі графіки роботи та розкладу дій.

- а) культура Німеччини
- б) культура США
- в) культура Індії
- г) культура Данії
- д) культура Фінляндії

29. До маскулінних культурам ставляться:

- а) культура Італії, Великобританії, Японії.
- б) культура Греції, Швеції, Данії
- в) культура Індії, Данії, Нідерландів
- г) культура Данії, Норвегії, Швеції
- д) культура Фінляндії, Португалії, Чилі

30. Виберіть індивідуалістські культури:

- а) культура Німеччини, Великобританії, США.
- б) культура Мексики, Єгипту, Данії
- в) культура Індії, Бразилії.
- г) азіатські й африканські культури
- д) культура католицьких країн Південної Європи.

31. Вони досить неформальні і переходять до суті справи відразу ж, без зайвих розмов.

- а) американці
- б) японці
- в) англійці
- г) французи
- д) китайці

32. Вони мають якусь внутрішньої витонченістю, вважають за краще взаєморозуміння і контроль при спілкуванні з іншими.

- а) англійці
- б) японці
- в) американці
- г) французи
- д) китайці

33. Для спілкування людей цієї країни властива велика кількість компліментів, знаків подяки і уваги. Вони не будуть публічно критикувати співробітника по роботі, тому що вважають це проявом грубості і неповаги.

- а) в Саудівській Аравії
- б) у Франції
- в) в США
- г) в Китаї
- д) в Таїланді

34. Вони не люблять з ходу зачіпати їх питання, демонструючи свій інтерес відразу. Підходять до нього поступово, після довгої розмови на нейтральні теми.

- а) французи
- б) японці
- в) англійці
- г) американці
- д) китайці

35. Тип невербальної комунікації, що ґрунтується на тактильній системі сприйняття партнера, що включає рукостискання, поцілунки, погладжування, обійми тощо

- а) такесика
- б) емпатія
- в) толерантність
- г) сензитивність
- д) проксемика

36. Тип спілкування, при якому партнерів по спілкуванню об'єднують інтереси справи, спільна діяльність.

- а) діловий стиль спілкування
- б) дружній стиль спілкування
- в) вимогливий стиль спілкування
- г) дистанційний стиль спілкування
- д) заграє стиль спілкування

37. Манера спілкування визначається:

- а) тоном спілкування; дистанцією спілкування
- б) стилем спілкування; функціями спілкування

- г) засобами спілкування; етнічною приналежністю
- д) кількістю людей, задіяних в спілкуванні

38. Широта натури, щедрість, добросердечність, любов випити і посидіти в компанії друзів характеризує:

- а) російських
- б) японців
- в) англійців
- г) французів
- д) китайців

39. Пристрасність і палкий темперамент жителів цих країн відомий всюди:

- а) Іспанія, Латинська Америка
- в) США, Німеччина
- г) Китай, Швейцарія
- д) Англія, Швеція

40. Практичність, хазяйновитість, педантичність. Це якості, що характеризують:

- а) німців
- б) японців
- в) англійців
- д) китайців

41. Відданість і вірність в дружбі цієї рудоволосої нації славу по всьому світу:

- а) ірландців
- б) японців
- в) англійців
- г) німців

42. Їм притаманний витончений смак, культ жінки, насолоди.

- а) французи
- б) японці
- в) англійці
- г) російські
- д) китайці

43. Консерватизм і прихильність минулого відрізняє людей цієї національності:

- а) англійці
- б) японці
- г) французи
- д) китайці

44. Прихильність ідеалам свободи і незалежності відрізняє людей цієї національності:

- а) американці
- б) японці
- в) англійці
- г) французи
- д) російські

45. Французький дизайнер і підприємець, один із законодавців жіночої моди 20 століття.

- а) Габріель Шанель
- б) Елізабет Арден
- в) Ніна Річчі
- г) Соня Рікель
- д) Вів'єн Лі

46. Вони швидше галантні ніж ввічливі, скептичні і обачливі, хитрі й спритні. У той же час вони захоплено, довірливі і великодушні. Вони люблять і вміють говорити. Не завжди пунктуальні.

- а) французи
- б) японці
- в) англійці
- г) російські
- д) американці

47. Вони не сприймають речі надто серйозно і не «полірують все поверхні до глянцевого блиску».

- а) французи
- б) японці
- в) англійці
- г) російські
- д) американці

48. Який танець з'явився в 1897 році в Аргентині (Буенос -Аерес)?

- а) танго
- б) кадриль
- в) тарантела
- г) вальс
- д) полька

49. Фрустрація - це:

- а) психологічний стан, що виникає в ситуації розчарування; гнітюча тривога, відчуття напруженості, безвиході
- б) відсутність патріотизму
- в) боязнь контактувати з людьми
- г) здатність висловити симпатію до чого-небудь
- д) ненависть до людей іншої нації

50. Для яких культур характерно сприйняття природи як що знаходиться в гармонії з людиною.

- а) Японія, Китай
- б) Арабські країни
- в) Американських індіанців
- г) Німеччина, Швейцарія
- д) Країн Латинської Америки

Методика для визначення рівня сформованості культурного інтелекту студентів

Запитання 1. Визначення «сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності» характеризує:

- а) комунікацію;
- б) спілкування;
- в) мовлення;
- г) говоріння.

Запитання 2. Чи правильне твердження «спілкування і комунікація – це синоніми»

- а) так;
- б) ні.

Запитання 3. На якому етапі спілкування важливо дбати про створення доброзичливої атмосфери спілкування, не протиставляти себе співрозмовникові, демонструвати повагу й увагу до співрозмовника, уникати критики, зверхності та негативних оцінювань?

- а) підготовка до спілкування;
- б) початок спілкування;
- в) обговорення питання (проблеми);
- г) прийняття рішення;
- д) вихід з контакту.

Запитання 4. Визначте, який із законів спілкування характеризується так: що більше комунікативних зусиль витрачено, тим вище ефективність спілкування?

- а) закон дзеркального розвитку спілкування;
- б) закон залежності результату спілкування від комунікативних зусиль;
- в) закон прогресуючого зростання нетерпіння слухачів;
- г) закон ритму спілкування.

Запитання 5. Процес спілкування складається з:

- а) змісту, мети і засобів спілкування;

- б) прецепції, комунікації, інтеракції;
- в) ідентифікації, стереотипізації, рефлексії;
- г) говоріння, слухання.

Запитання 6. Прецепція — це сприйняття й пізнання індивідуальних особливостей та поведінки іншої людини:

- а) так;
- б) ні.

Запитання 7. Під час оцінювання людини враховується:

- а) політичні та релігійні погляди;
- б) зовнішній вигляд;
- в) особистісні якості та соціокультурні чинники;
- г) чинник «ставлення до нас».

Запитання 8. Вербальна комунікація здійснюється за допомогою:

- а) жестів;
- б) певного темпу мови;
- в) встановлення певної дистанції між тими, хто спілкуються;
- г) усної мови.

Запитання 9. Комунікативний кодекс — це:

- а) стандарти, за якими розробляється судження, оцінки та принципи, які регулюють мовну поведінку мовців під час комунікативного акту;
- б) найзагальніші нежорсткі тенденції, які наявні у всіх типах групового і масового спілкування;
- в) найзагальніші вимоги до процесу інтеракції в межах комунікативного акту, вимоги до всіх учасників спілкування;
- г) звичаї або домовленості у процесах спілкування, певні елементи культури, які можуть варіюватися не впливаючи на стратегії і тактики комунікації.

Запитання 10. Критерії істинності та щирості є складовими:

- а) вербального спілкування;
- б) комунікативного кодексу;
- в) комунікативної взаємодії;
- г) процесу комунікації.

Запитання 11. Під час знайомства ставлення людини до співрозмовника значною мірою формується під впливом першого враження як результату сприйняття сукупності різноманітних зовнішніх ознак — це:

- а) суб'єктивна думка;
- б) невербальні вияви;
- в) об'єктивація особистості.

Запитання 12. Зі скількох структурних компонентів складається система невербальної комунікації?

- а) 5;

б) 6;

в) 7.

Запитання 13. За результатами досліджень встановлено, що позитивна емоційна реакція людини на повідомлення викликає неусвідомлене ... зіницю, а негативна, навпаки, їх ...:

а) розширення, звуження;

б) звуження, розширення.

Запитання 14. Конфлікт — це...

а) виникнення складних для подолання суперечностей;

б) занепад, загострення політичних, економічних, соціальних протиріч;

в) передача інформації у будь-якій формі від однієї особи до іншої;

г) прагнення особи повніше задовольняти свої потреби і бажання.

Запитання 15. Яка з цих причин конфлікту описана: «Партнери по взаємодії мають різнопланові мотиви або потреби»?

а) фінансово-організаційна;

б) соціально-психологічна;

в) ціннісно орієнтована;

г) матеріально-технічна.

Запитання 16. Який структурний елемент конфлікту зі вказаних нижче зайвий?

а) учасники конфлікту;

б) предмет конфлікту;

в) об'єкт конфлікту;

г) мотиви конфлікту.

Запитання 17. Комуникативну ендемічність відносять до:

а) принципів комуникативної поведінки;

б) завдань комуникативної поведінки;

в) форм національної специфіки комуникативної поведінки;

г) типів комуникативної поведінки.

Запитання 18. Комуникативну лакунарність відносять до:

а) форм національної специфіки комуникативної поведінки;

б) типів комуникативної поведінки;

в) завдань комуникативної поведінки;

г) принципів комуникативної поведінки.

Запитання 19. Вибір паремій як вторинних мовних знаків вважають:

а) матеріалом спостереження;

б) категорією спостереження;

в) типом спостереження;

г) видом спостереження.

Запитання 20. Спілкування носії в різних культур, які послуговують різними мовами — це:

- а) національна комунікація;
- б) соціальна комунікація;
- в) міжкультурна комунікація;
- г) історична комунікація.

Запитання 21. Що впливає на структуру комунікативного акту і його складові?

- а) національно-культурні чинники;
- б) соціальні чинники;
- в) історичні чинники;
- г) психологічні чинники.

Запитання 22. Функціонально-стильові «підмови» пов'язані з:

- а) культурною традицією;
- б) соціальними чинниками і соціальними функціями спілкування;
- в) етнопсихологією;
- г) специфікою тезаурусної організації культурно-мовної спільноти.

Запитання 23. Який з цих типів культур не існує?

- а) за контекстною спрямованістю;
- б) за дистанцією влади;
- в) за гендерною ознакою;
- г) за психологічною ознакою.

Запитання 24. До ширококонтекстної культури відноситься культура країн Сходу:

- а) так;
- б) ні.

Запитання 25. Індивідуалістська культура відноситься до:

- а) типу культури за гендерною ознакою;
- б) типу культури за спрямованістю мети діяльності;
- в) типу культури за ставленням до невизначеності;
- г) типу культури за контекстною спрямованістю.

Запитання 26. Рекомендації щодо ефективного спілкування, які склалися в суспільстві й віддзеркалюють комунікативні традиції певного етносу – це:

- а) функції спілкування;
- б) правила спілкування;
- в) етапи спілкування;
- г) види спілкування.

Запитання 27. Якої з поданих функції спілкування не існує?

- а) контактна;
- б) інформаційна;
- в) державотворча;

г) пізнавальна.

Запитання 28. Зі скількох етапів складається процес спілкування?

а) сім;

б) шість;

в) п'ять;

г) чотири.

Запитання 29. Ідентифікація — це намагання зрозуміти іншу людину шляхом уявної спроби поставити себе на її місце:

а) ні;

б) так.

Запитання 30. Стереотипізація — це найпростіший спосіб знаходження «ключа» до поведінки іншої особи:

а) так;

б) ні.

Запитання 31. Емпатія — це:

а) перенесення позитивного враження про певну якість людини на всі інші її якості;

б) віра в те, що перше враження про людину є найбільш правильним;

в) оцінювання іншої людини за допомогою поширення на неї типових характеристик представників певної соціальної групи;

г) здатність особи до розуміння емоційного стану іншої людини.

Запитання 32. Який з видів емпатії проявляється найчастіше:

а) продуктивна емпатія;

б) когнітивна емпатія;

в) емоційна емпатія;

г) співпереживання;

д) співчуття.

Запитання 33. Принцип універсальної ввічливості уперше запропонував:

а) Р. Лакофф;

б) П. Браун;

в) Е. Гофман;

г) С. Лівенстон.

Запитання 34. Де ввічливість пов'язують із поняттям «збереження обличчя»?

а) в азійських культурах;

б) в слов'янів;

в) в англомовній культурі;

г) в європейців.

Запитання 35. Відповідно до ..., ввічливість охоплює 3 компоненти: 1) не нав'язуй свою думку; 2) надавай співрозмовнику право вибору; 3) будь приязним:

- а) концепту «обличчя»;
- б) теорії лінгвістичної ввічливості;
- в) стратегії ввічливої поведінки;
- г) принципу універсальної ввічливості.

Запитання 36. До якого структурного компоненту системи невербальної комунікації відносяться паузи та сміх?

- а) оптико-кінетичної підсистеми;
- б) просодики;
- в) екстралінгвістики;
- г) проксеміки;
- д) ольфакторної системи;
- е) хронеміки.

Запитання 37. До якого структурного компоненту системи невербальної комунікації відносяться природний і штучний запахи?

- а) оптико-кінетичної підсистеми;
- б) просодики;
- в) екстралінгвістики;
- г) проксеміки;
- д) ольфакторної системи;
- е) хронеміки.

Запитання 38. До якого структурного компоненту системи невербальної комунікації відносяться вокальні якості голосу та спосіб артикуляції?

- а) оптико-кінетичної підсистеми;
- б) просодики;
- в) екстралінгвістики;
- г) проксеміки;
- д) ольфакторної системи;
- е) хронеміки.

Запитання 39. Скільки є стадій конфлікту?

- а) 3;
- б) 5;
- в) 4;
- г) 6.

Запитання 40. Конструктивні та деструктивні конфлікти відносяться до типу конфлікту за:

- а) характером взаємодії;

- б) ступенем вияву;
- в) типом розв'язання;
- г) характером впливу.

Запитання 41. До типу конфлікту за статусним співвідношенням відносять:

- а) діалогічні, локальні та загальні конфлікти;
- б) легкі та складні конфлікти;
- в) «вертикальні» та «горизонтальні» конфлікти;
- г) відкриті та приховані конфлікти.

Запитання 42. Комунікативну етику відносять до:

- а) матеріалів комунікативної поведінки;
- б) типів комунікативної поведінки;
- в) завдань комунікативної поведінки;
- г) категорії комунікативної поведінки.

Запитання 43. Комунікативну відповідальність відносять до:

- а) матеріалів комунікативної поведінки;
- б) завдань комунікативної поведінки;
- в) категорій комунікативної поведінки;
- г) типів комунікативної поведінки.

Запитання 44. Комунікативну емоційність можна віднести до:

- а) категорій комунікативної поведінки;
- б) типів комунікативної поведінки;
- в) матеріалів комунікативної поведінки;
- г) завдань комунікативної поведінки.

Запитання 45. Психолінгвістична організація мовної діяльності пов'язана з:

- а) культурною традицією;
- б) соціальними чинниками і соціальними функціями спілкування;
- в) етнопсихологією;
- г) специфікою тезаурусної організації культурно-мовної спільноти.

Запитання 46. Процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості — це:

- а) спілкування людей;
- б) соціалізація особистості;
- в) інтеграція особистості;
- г) деградація особистості.

Запитання 47. Знакова діяльність, у якій роль предметів виконують їх знакові заступники — це:

- а) спілкування людей;

- б) соціалізація особистості;
- в) інтеграція особистості;
- г) деградація особистості.

Запитання 48. Яка з цих дихотомій вказана правильно?

- а) прямий — зворотній;
- б) розгорнутий — згорнутий;
- в) особистісний — міжособистісний;
- г) інструментальний — ефективний.

Запитання 49. Галузь етнології і міжкультурної комунікації, яка досліджує усталені національні особливості комунікативної поведінки — це:

- а) етнопсихологія;
- б) етнокультурологія;
- в) етніміка;
- г) етностилістика.

Запитання 50. Комунікативний стиль — це:

- а) індивідуальна стабільна форма комунікативної поведінки;
- б) колективна стабільна форма комунікативної поведінки;
- в) індивідуальна чи колективна стабільна форма комунікативної поведінки;
- г) індивідуальна чи колективна нестабільна форма комунікативної поведінки.

Запитання 51. «Що довше говорить мовець, то більше не уваги й нетерпіння виявляють його слухачі. Ефективне мовлення повинно тривати не довше, ніж 10 хвилин» — це:

- а) закон залежності ефективності взаємодії від затрачених зусиль;
- б) закон прогресивного зростання нетерпіння слухачів;
- в) закон зниження рівня інтелекту аудиторії зі збільшенням її чисельності;
- г) закон дзеркального розвитку.

Запитання 52. Які характерні риси притаманні «людині-масі»?

- а) творчість, креативність, індивідуальність особистості;
- б) підлаштування під «сіру масу», стриманість у висловлюваннях, відмова від власної креативності;
- в) бунтарство, заперечення усіх прийнятих норм, нав'язування власних поглядів;
- г) агресивність, примітивність мислення, егоїстичність.

Запитання 53. Чи правильне твердження «усі люди говорять більше, ніж мовчать»?

- а) так;
- б) ні.

Запитання 54. Рефлексія — це:

- а) процес самопізнання об'єктом внутрішніх психічних актів і станів;
- б) переживання особою тих самих почуттів, що і його партнер по спілкуванні;
- в) спосіб передачі інформації;
- г) процес, спрямований на обмін діями під час спілкування.

Запитання 55. Атракція — це:

- а) вкладання у свідомість співрозмовника власних думок і почуттів;
- б) чуйне ставлення до переживань іншої людини;
- в) здатність подобатися іншим;
- г) рівноправність позицій учасників під час спілкування.

Запитання 56. У якому виді комунікації бере участь група людей?

- а) публічна;
- б) міжособистісна;
- в) масова;
- г) колективна.

Запитання 57. Форма і зміст повідомлення істотно залежать від особистісних особливостей самого комунікатора, його уявлень про реципієнта і ставлення до нього, а також від усієї ситуації:

- а) так;
- б) ні;
- в) залежить від інших обставин.

Запитання 58. Що є результатом повноцінного комунікативного акту, який передбачає відпрацювання учасниками комунікації загальних значень на основі спільного осмислення сутності певного об'єкту?

- а) вплив на особистісні цінності;
- б) досягнення заздалегідь поставлених цілей одного з мовців;
- в) забезпечення впливу на поведінку інших людей;
- г) досягнення комунікативної узгодженості.

Запитання 59. Яке твердження правильне?

а) будь-яку промову оточення пам'ятає довше, але саму людину забудуть швидко;

б) деталі будь-якої промови людини оточення швидко забуває, а враження про людину зберігається достатньо довго;

в) для оточення значно ціннішим є те, що є в людини, ніж те, якою є сама людина;

г) характер промови людини не має ніякого значення.

Запитання 60. Гарне враження справляє оратор, який:

- а) лаконічно і чітко висловлює думку;
- б) багатослівний у вираженні своїх поглядів;
- в) крутить в руках ручку чи окуляри;

г) використовує невербальні засоби у своїх промовах.

Запитання 61. Очі, що «бігають», свідчать про сильну слабкість або байдужість до розмови:

- а) так;
- б) ні.

Запитання 62. Організація м'язів обличчя, яка передає, відображає емоційний стан людини чи реакцію на повідомлення — це:

- а) жести;
- б) пантоміміка;
- в) міміка;
- г) експресія.

Запитання 63. Вияв щирих емоцій на обличчі має симетричний вигляд, тоді як нещирість спричинює те, що права і ліва половини обличчя виглядають асиметрично:

- а) так;
- б) ні.

Запитання 64. За ступенем гостроти протиріч конфлікти поділяються на:

- а) інтенсивні та стерті;
- б) незадоволення, розбіжність, протидія, розбрат, ворожнеча;
- в) управлінські, виробничі, економічні, політичні;
- г) керовані, погано керовані, некеровані.

Запитання 65. Слова, дії (або бездіяльність), що можуть призвести до конфлікту — це...

- а) конфліктоген;
- б) тип конфліктної особистості;
- в) стадія конфлікту;
- г) тип конфлікту.

Запитання 66. Скільки основних типів конфліктних особистостей визначили Є. Павлютенков та В. Крижко?

- а) 6;
- б) 7;
- в) 8;
- г) 9.

Запитання 67. Говоріння-практична діяльність, говоріння-слухання, говоріння-мовчання належать до:

- а) комунікативної етики;
- б) комунікативної оцінності;
- в) комунікативної відповідальності;
- г) комунікативної емоційності.

Запитання 68. Термін «стратегія» виник у:

- а) побутовій сфері;
- б) військовій сфері;
- в) господарській сфері;
- г) соціальній сфері.

Запитання 69. Когнітивний процес, тобто глобальний рівень усвідомлення ситуації, в якому мовець співвідносить свою комунікативну мету з конкретним мовним вираженням — це:

- а) комунікативна тактика;
- б) комунікативний підхід;
- в) комунікативна стратегія;
- г) комунікативна сфера.

Запитання 70. Вираження за допомогою засобів ідіоетнічної мови ідей, понять почуттів тощо, які мають особливе (символічне) значення для культури певного етносу — це:

- а) культурна символіка;
- б) народна символіка;
- в) національна символіка;
- г) мовна символіка.

Запитання 71. Національний стереотип — це:

- а) образ, який позначають етнічну або національну групу передбачає наявність певної риси у всіх її представників;
- б) історично сформована, узагальнена та емоційно насичена особистість;
- в) універсальним інструментом розпізнавання і передачі суспільно значимої інформації в процесах взаємодії людей з навколишнім світом і один з одним;
- г) узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи або її представників, який сформувався історично у контексті розвитку міжетнічних стосунків.

Запитання 72. Необгрунтоване негативне ставлення до інших етносів, яке виявляється в комунікації і не змінюється навіть за наявності переконливих свідчень того, що висловлене у спілкуванні судження про конкретний етнос або його окремого представника як носія певної культури несправедливе, помилкове — це:

- а) соціальний стереотип;
- б) етнічне упередження;
- в) національний стереотип;
- г) мовленнєвий етикет.

Запитання 73. Який з цих комунікативний стилів передбачає максимально повне формулювання думок?

- а) розгорнутий;
- б) згорнутий;
- в) прямий;
- г) непрямий.

Запитання 74. У розгорнутому стилі комунікації цінуються такі якості, як:

- а) образність, метафоричність, красномовність;
- б) образність, лаконічність, красномовність;
- в) образність, метафоричність, лаконізм;
- г) лаконізм, метафоричність, красномовність.

Запитання 75. Я-ідентичність та Я-цінність має велику роль у ... стилі:

- а) афективному;
- б) точному;
- в) особистісному;
- г) розгорнутому.

Запитання 76. Який із законів конкурує із законом віддзеркалення?

- а) закон модифікації нестандартної поведінки учасників спілкування;
- б) закон самовиникнення інформації;
- в) закон прискореного поширення негативної інформації;
- г) закон мовленнєвого самовпливу.

Запитання 77. До закону прискореного поширення негативної інформації відносяться:

- а) дискусії;
- б) бесіди;
- в) плітки.

Запитання 78. Що таке емоційна афіляція?

- а) «пристосування»;
- б) «зараження»;
- в) «заперечування»;
- г) «прийняття».

Запитання 79. Компетентність, вибіркоче слухання, фільтрація, внутрішньо групова мова, різниця статусу, тиск часу, перевантаження спілкуванням — це:

- а) рівні комунікації;
- б) бар'єри у спілкуванні;
- в) аспекти комунікації;
- г) закони спілкування.

Запитання 80. Що таке інтеракція?

- а) лише передача інформації;
- б) спосіб вербального впливу на людину;

в) інформація, як закодоване за допомогою певних знаків повідомлення.

г) обмін діями під час спілкування.

Запитання 81. Скільки рівнів спілкування існує?

а) 2;

б) 4;

в) 6;

г) 5.

Запитання 82. Іntenції — це:

а) дотримання критеріїв комунікативного кодексу;

б) закони, які гарантують спішність комунікативного акту;

в) намір, ціль;

г) механізми взаємодії мовців.

Запитання 83. Основна сфера використання мови як коду:

а) публічні виступи;

б) читання лекцій;

в) перемовини;

г) міжособистісне спілкування.

Запитання 84. Вербальний канал комунікації реалізується через:

а) міміку;

б) передавання мовних повідомлень;

в) рухи;

г) сміх, посмішку, плач.

Запитання 85. Брови трохи підняті чи опущені, повіки ледь розширені чи звужені — це:

а) страх;

б) здивування;

в) гнів;

г) інтерес.

Запитання 86. Скільки типів жестів виділяють фахівці?

а) 3;

б) 4;

в) 5;

г) 6.

Запитання 87. Які жести свідчать про внутрішнє хвилювання і ними важко керувати?

а) ілюстратори;

б) адаптери;

в) регулятори;

г) жести, що відображають афект.

Запитання 88. Постава — це:

- а) звичне положення тіла під час сидіння й ходіння;
- б) звичне положення тіла під час ходіння й лежання;
- в) звичне положення тіла під час сидіння й лежання;
- г) звичне положення тіла під час лежання й стояння.

Запитання 89. Якому типу конфліктної особистості характерні підозрілість, завищена самооцінка, надмірна чутливість до появи проблем?

- а) конфліктна особистість демонстративного типу;
- б) конфліктна особистість ригідного типу;
- в) конфліктна особистість надточного типу;
- г) конфліктна особистість некерованого типу.

Запитання 90. Яка форма критичних зауважень використовує порівняння?

- а) підбадьорлива критика;
- б) критика-натяк;
- в) критика-аналогія;
- г) конструктивна критика.

Запитання 91. Скільки є стилів розв'язання конфлікту?

- а) 8;
- б) 7;
- в) 6;
- г) 5.

Запитання 92. Сукупність мовленнєвих дій, які застосовує адресант для досягнення комунікативної мети шляхом кооперації з адресатом — це:

- а) кооперативні стратегії;
- б) некооперативні стратегії.

Запитання 93. Сукупність мовленнєвих дій, які використовує адресант для досягнення своєї стратегічної мети через конфлікт з адресатом — це:

- а) кооперативні стратегії;
- б) некооперативні стратегії;

Запитання 94. Бажання бути ефективним можна віднести до:

- а) первинних мотивів;
- б) вторинних мотивів.

Запитання 95. Система стандартних, стереотипних словесних формул, вживаних у ситуаціях, що повторюються повсякденно — це:

- а) соціальний стереотип;
- б) етнічне упередження;
- в) національний стереотип;
- г) мовленнєвий етикет.

Запитання 96. Мовленнєвий етикет — це:

- а) використання різноманітних засобів вираження думок;
- б) типові формули вітання, побажання, прощання, запрошення;

- в) виділення найважливіших місць власного висловлювання;
- г) національно специфічні правила мовної поведінки, які виражаються у формі вербального спілкування;

Запитання 97. Мовні, тематичні та контактні заборони у спілкуванні — це:

- а) мовні табу;
- б) контактні табу;
- в) комунікативне табу;
- г) тематичні табу.

Запитання 98. У представленні мас-медійної інформації розрізняють лінійну та нелінійну моделі інформування:

- а) так;
- б) ні.

Запитання 99. Поняття «комунікативна поведінка» охоплює:

- а) вербальну комунікацію;
- б) невербальну комунікацію;
- в) вербальну і невербальну комунікацію;
- г) нічого із переліченого.

Запитання 100. Скільки є категорій комунікативної поведінки?

- а) 5;
- б) 6;
- в) 7.

Методика визначення рівня сформованості крос-культурної компетентності студентів

3.1.1. Чи готові Ви до життєдіяльності в міжкультурному середовищі за умови необхідності постійної взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?

- 1. - однозначно ні;
- 2. - скоріше ні, аніж так;
- 3. - скоріше так, аніж ні;
- 4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.1.2. Чи володієте Ви професійно зумовленими знаннями, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі?

- 1. - однозначно ні;
- 2. - скоріше ні, аніж так;
- 3. - скоріше так, аніж ні;
- 4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.1.3. Чи володієте Ви технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.1.4. Чи готові Ви до виконання професійних завдань і функцій в умовах міжкультурного середовища при взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.1.5. Чи володієте Ви професійно зумовленими вміннями здійснювати моніторинг виробничої ситуації й аналізувати її з врахуванням міжкультурного контексту?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.1.6. Чи здатні Ви розпізнати ознаки культурного шоку?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.1.7. Чи здатні Ви розробити стратегії подолання культурного шоку?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.1.8. Чи здатні Ви розробити і реалізувати етапи міжкультурної адаптації?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

3.1.9. Чи готові ви до професійної діяльності у складі міжкультурної команди фахівців з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

3.1.10. Чи готові Ви до роботи у міжкультурній команді студентів (волонтерський загін, студентське наукове товариство, розробка соціального проекту, тощо)?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

3.2.1. Чи вмієте Ви порівняти власну поведінку з поведінкою представників інших культур та народів, які проживають (перебувають) на території України?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

3.2.2. Чи вмієте Ви обирати оптимальну модель поведінки відповідно до міжкультурної ситуації?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

3.2.3. Чи готові Ви свідомо змінити звичну модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурної взаємодії розвиненість поведінкової гнучкості?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

3.2.4. Чи вмієте Ви слухати з терпінням і наполегливістю іншу людину (інших людей)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.2.5. Чи вмієте Ви дивитись на світ очима інших людей, не засуджувати інших людей?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так; 531
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.2.6. Чи вмієте Ви передбачати результати професійних дій і вчинків з врахуванням міжкультурного контексту?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.2.7. Чи вмієте Ви демонструвати гнучкість під час взаємодії з представниками інших культур та народів, навіть якщо це суперечить Вашим правилам і принципам?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.2.8. Чи вмієте Ви коригувати свою поведінку для того, щоб проявити толерантність і не образити почуття і переконання представників інших культур?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.2.9. Чи вмієте Ви коригувати свій зовнішній вигляд і одяг для того, щоб набути відповідного вигляду і не образити представників інших культур та народів?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

3.2.10. Чи умієте Ви аналізувати й порівнювати модель власної поведінки з моделями поведінки, що притаманні представникам інших культур та народів?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.1.1. Чи розумієте Ви важливість і необхідність міжкультурного діалогу в сучасному світі і суспільстві?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.1.2. Чи володієте Ви знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу в сучасному світі?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так; 532
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.1.3. Чи Ви є зацікавленими до побудови міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу, чи маєте бажання співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.1.4. Чи умієте Ви у процесі спілкування проявляти гуманізм, повагу до клієнта, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність, незалежно від його національності, етнічного походження та. ін.?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

4.1.5. Чи проявляєте Ви зацікавленість (ініціативу) у взаємодії та спілкуванні з представниками інших культур та народів, які перебувають на території України (навчаються у Вашому ЗВО)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

4.1.6. Чи умієте Ви оптимально обирати та застосувати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування (дотримання норм етикету у процесі комунікації на побутовому та професійному рівнях)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

4.1.7. Чи умієте Ви робити порівняння важливих аспектів власної мови і культури та мови і культури представників інших культур та народів, які перебувають на території України?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

4.1.8. Чи здатні проявляти гуманізм, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність повагу до однокласників, однокурсників, незалежно від їх національності, етнічного походження?.

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

4.1.9. Чи володієте Ви здатністю проявляти гуманізм, повагу, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність до клієнтів під час виробничої (навчальної) практики, незалежно від їх віку, національності, етнічного походження?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

4.1.10. Чи умієте Ви приймати на себе різні ролі, щоб поводитись відповідним чином у різних міжкультурних ситуаціях?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
5. - однозначно так.

4.2.1. Схарактеризуйте рівень Вашої готовності до міжкультурного діалогу, налагодження міжкультурної взаємодії й співпраці з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.2.2. Чи умієте спілкуватися та налагоджувати міжкультурну взаємодію (на основі наявних міжкультурних знань, навичок та ставлень)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.2.3. Чи володієте Ви знаннями іноземної мови (іноземних мов)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.2.4. Чи володієте Ви методикою, що допомагає вивчити мову та культуру представників інших культур та народів, які перебувають на території України?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

4.2.5. Чи вмієте Ви адекватно тлумачити комунікативну поведінку представників іншої культури з метою запобігання непорозуміння?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

4.2.6. Чи вмієте Ви правильно добирати і застосовувати мовні засоби (мовні кліше) залежно від ситуації спілкування з представниками іншої культури?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так; 534

5.- однозначно так.

4.2.7. Чи здатні (готові) Ви до зміни власної комунікативної поведінки залежно від ситуації в інтерактивному процесі?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

4.2.8. Чи вмієте Ви вести діалог у процесі професійної міжкультурної взаємодії, визначати проблеми, проблемні ситуації професійного характеру, що пов'язані з міжкультурністю середовища, конструктивно їх розв'язувати та ін.?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

4.2.9. Чи володієте Ви навчальними стратегіями коригування власної поведінки для вивчення мови та культури представників інших культур та народів, які перебувають на території України?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

4.2.10. Чи використовуєте Ви знання іноземної мови, різних норм культури у побутових та робочих міжкультурних ситуаціях?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

Мета: виявити рівень рефлексії та виховання в собі рис і якостей характеру, які сприятимуть якісному виконанню майбутніми фахівцями їх професійних функцій у міжкультурному середовищі.

5.1.1 Чи здатні (готові) Ви до пізнання чужої культури, взаємодії з представниками іншої культури?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.2. Чи є Ви психологічно налаштовані на кооперацію, взаємодію і професійну співпрацю з представниками іншої культури?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.3. Схарактеризуйте рівень вашої здатності (готовності) легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником, представником іншої культури?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.4. Чи здатні (готові) Ви пристосовуватися до «іншої» культури, сприймати психологічні, соціальні та інші міжкультурні відмінності?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.5. Чи здатні (готові) Ви до трансформації власних установок відповідно до зміни зовнішніх обставин міжкультурного контексту?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.6. Чи розвинена у Вас поведінкова гнучкість, здатність змінювати свої погляди, здатність до компромісу, до співчуття?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.7. Чи здатні Ви бути емпатійним, емоційно відгукуватися на проблеми, з якими звертаються клієнти, особливо на проблеми, що спричиняють непорозуміння на міжкультурному та міжнаціональному підґрунті?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.8. Чи здатні Ви толерантно ставитися до іншої культури та її представників?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.9. Чи задні Ви боротися з психологічним стресом, володіти своїми емоціями?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.1.10. Чи здатні Ви проявляти міжкультурну толерантність, психологічну готовність до взаємодії з представниками інших національностей та етносів на основі терпимості та згоди; сприйняття культурного плюралізму?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.1. Чи здатні (готові) Ви до побудови довірливих відносин з представником/ представниками іншої культури?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.2. Чи здатні (готові) Ви до професійної співпраці з представниками іншої культури?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.3. Чи здатні (готові) Ви до особистісного (сусідського) пристосовування з представниками іншої культури?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.4. Чи здатні (готові) Ви до критичного мислення, вміння формувати і обстоювати власну життєву і професійно спрямовану позицію в міжкультурному середовищі, поважаючи і враховуючи при цьому позицію інших людей/іншої людини?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.5. Чи здатні (готові) Ви висловлювати і обстоювати професійно спрямовану позицію в міжкультурному середовищі, враховуючи при цьому позицію і переконання людей/іншої культури й інших поглядів та переконань?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.6. Чи володієте ви здатністю (умінням) до самоаналізу та самооцінки власної поведінки і результативності професійних дій у міжкультурному середовищі, вмінням здійснювати моніторинг конкретної ситуації в умовах міжкультурного середовища, критично аналізувати власні

професійні дії та приймати обґрунтоване рішення для успішного вирішення професійних завдань та виконання професійних функцій та ролей?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.7. Чи здатні (готові) Ви до зміни своєї поведінки відповідно до зміни чи вимог міжкультурного контексту?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.8. Чи здатні (готові) Ви усвідомлювати себе як фахівця і особистість, що є одночасно носієм як національної культури так і носієм і провісником (пропагандистом) міжкультурності (розуміння, визнання і захист культурних та національних відмінностей (звичаїв, традицій)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.9. Чи здатні (готові) Ви усвідомлено оцінити власний рівень міжкультурного розвитку?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

5.2.10. Чи здатні (готові) Ви до життєдіяльності в умовах міжкультурного середовища за умови необхідності постійної взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

Методика для визначення рівня дидактичної компетентності студентів
(варіант 1)

Із запропонованих відповідей оберіть правильну

1. Динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, необхідних педагогу для успішного здійснення професійної діяльності – це:
 - а) професійна підготовка;
 - б) професійна компетенція;
 - в) професійна майстерність;
 - г) професійна компетентність.
2. Гуманістична спрямованість діяльності педагога – це:
 - а) ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей;
 - б) соціальна компетентність педагогічного працівника, побудована на загальнолюдських моральних нормах та національних традиціях;
 - в) система роботи з використанням різних методів і форм роботи з учнями;
 - г) система роботи з обдарованими учнями в навчально-виховному процесі.
3. Професійна компетентність педагога – це:
 - а) знання основ навчально-виховного процесу та управління навчальним закладом;
 - б) знання та вміння вирішення конфліктних ситуацій;
 - в) сукупність необхідних особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат;
 - г) набута здатність реалізовувати в педагогічній діяльності систему необхідних особистісних якостей, загальної культури, кваліфікаційних знань і умінь, практичних навичок, способів мислення, методичної майстерності.
4. Основними структурними елементами методичної компетентності вчителя є:
 - а) володіння певними засобами навчання, знаннями, вміннями з навчальної дисципліни, необхідними для проведення уроку, стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому;
 - б) знання з інформатики, володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації (уміння й роботи з друкованими джерелами, вміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до мети і завдань педагогічного процесу);

в) знання в галузі дидактики, методики навчання дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння;

г) знання в галузі психології, вміння вступати в спілкування, бути зрозумілим, здійснювати спілкування без обмежень.

5. Основними структурними елементами предметної компетентності вчителя є:

а) володіння певними засобами навчання, знаннями, уміннями з навчальної дисципліни, необхідними для проведення уроку, стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому;

б) знання з інформатики, володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації (уміння й роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до мети і завдань педагогічного процесу);

в) знання в галузі дидактики, методики навчання дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння;

г) знання в галузі психології, вміння вступати в спілкування, бути зрозумілим, здійснювати спілкування без обмежень.

6. Розроблений на основі змісту загальної середньої освіти та змісту даного шкільного предмета навчальний матеріал, який забезпечує систему загальнонаукових і предметних знань, умінь і навичок, системне мислення, світогляд, ціннісні орієнтації:

а) зміст навчальної літератури;

б) структура навчальної літератури;

в) формат навчальної літератури;

г) функція навчальної літератури.

7. Автор унікальної системи трудового виховання, педагог, якому належать слова: «Виховати людину, яка б уміла трудитися і головою, і руками, — колосально важлива річ»:

а) Микола Яровий;

б) Григорій Ващенко;

в) Іван Ткаченко;

г) Олександр Хмура;

д) Олександр Захарченко.

8. Основними структурними елементами комунікативної компетентності вчителя є:

а) володіння певними засобами навчання, знаннями, уміннями з навчальної дисципліни, необхідними для проведення уроку, стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому;

б) знання з інформатики, володіння інформаційними технологіями,

уміння опрацьовувати різні види інформації (уміння й роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до мети і завдань педагогічного процесу;

в) знання в галузі дидактики, методики навчання дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння;

г) знання в галузі психології, вміння вступати в спілкування, бути зрозумілим, здійснювати спілкування без обмежень.

9. Основними структурними елементами інформаційної компетентності вчителя є:

а) володіння певними засобами навчання, знаннями, уміннями з навчальної дисципліни, необхідними для проведення уроку, стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому;

б) знання з інформатики, володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації (уміння й роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до мети і завдань педагогічного процесу;

в) знання в галузі дидактики, методики навчання дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння;

г) знання в галузі психології, вміння вступати в спілкування, бути зрозумілим, здійснювати спілкування без обмежень.

10. Комплекс інформаційних, графічних, методичних і програмних засобів автоматизованого навчання з певного предмета – це:

а) електронний навчально-розвивальний посібник;

б) електронний підручник;

в) мультимедійна презентація.

11. Продуктивна компетентність – це:

а) здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя;

б) здатність створювати власну технологію, приймати рішення та нести відповідальність за них; готовність та потреба у творчості; вміння працювати, отримуючи прибуток;

в) готовність, спроможність та потреба жити за традиційними нормами і правилами, розуміння інших людей, їх індивідуальності;

г) здатність використання психологічних знань, умінь і навичок в організації взаємодії в освітній діяльності;

д) оволодіння досягненнями цивілізації; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками.

12. Який компонент педагогічної майстерності визначається мотивами, потребами, ідеалами, схильностями, ціннісними орієнтаціями:

- а) педагогічні знання;
- б) педагогічні здібності;
- в) гуманістична спрямованість;
- г) педагогічні вміння.

13. Підвищення ефективності діяльності (її швидкості та продуктивності) людини у присутності інших людей, полегшення їх взаємодії в групі:

- а) фасилітація;
- б) емпатія;
- в) ігнібіція;
- г) колективні форми виховання.

14. Специфічний вид діяльності, що має на меті допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення саморозвитку, самореалізації, актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, культури на основі організації гуманістичного суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри – це:

- а) соціальна емпатія;
- б) екопсихологічна фасилітація;
- в) педагогічна фасилітація;
- г) соціальна ігнібіція.

15. Моральна компетентність – це:

а) здатність виробляти власний продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них; готовність та потреба у творчості; вміння працювати, отримуючи прибуток;

б) здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя;

в) готовність, спроможність та потреба жити за традиційними нормами і правилами, розуміння інших людей, їх індивідуальності;

г) здатність використання психологічних знань, умінь і навичок в організації взаємодії в освітній діяльності;

д) оволодіння досягненнями цивілізації; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками.

16. Основною метою оцінки педагогом знань і вмінь учнів є:

- а) інформувати учнів про їх успіх або невдачу в конкретній ситуації;
- б) стимулювати і спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність школярів ;
- в) сформулювати думку вчителя про учня;

г) інформувати батьків про діяльність дитини.

17. Стала особистісна якість, що виявляється у здатності до співпереживання, співчуття та гуманних вчинків стосовно будь-яких осіб (істот), які потребують підтримки:

- а) фасилітаційність;
- б) емпатійність;
- в) ігнібіційність;
- г) моралізаторство.

18. Пренатальна педагогіка – галузь педагогічної науки, що займається дослідженням проблем виховання дитини:

- а) в допологовий період;
- б) від моменту народження до 3 років;
- в) від 3 до 5 років;
- г) в останній рік перед вступом до 1 класу школи.

19. Який із перелічених нижче засобів навчання є видом електронних посібників:

- а) електронний щоденник;
- б) фонохрестоматія;
- в) мультимедійна навчально-ігрова програма;
- г) мультимедійна презентація.

20. Соціальна компетентність педагога – це:

- а) здатність виробляти власний продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них; готовність та потреба у творчості; вміння працювати, отримуючи прибуток;
- б) здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя;
- в) готовність, спроможність та потреба жити за традиційними нормами і правилами, розуміння інших людей, їх індивідуальності;
- г) здатність використання психологічних знань, умінь і навичок в організації взаємодії в освітній діяльності;
- д) оволодіння досягненнями цивілізації; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками.

21. Теорія навчання дорослих у системи безперервної освіти, що об'єднує знання про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології:

- а) ембріологія;
- б) ендокріологія;
- в) андрагогіка;

г) андрологія.

22. Компонент навчальної літератури, до якого відносять різні її книгознавчі аспекти, передусім – розмір, обсяг та ергономічні показники, що регулюють допустимі фізичні, нервові та психічні навантаження на учня:

- а) структура навчальної літератури;
- б) зміст навчальної літератури;
- в) формат навчальної літератури;
- г) функції навчальної літератури.

23. Полікультурна компетентність – це:

- а) здатність виробляти власний продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них; готовність та потреба у творчості; вміння працювати, отримуючи прибуток;
- б) здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя;
- в) готовність, спроможність та потреба жити за традиційними нормами і правилами, розуміння інших людей, їх індивідуальності;
- г) здатність використання психологічних знань, умінь і навичок в організації взаємодії в освітній діяльності;
- д) оволодіння досягненнями цивілізації; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками.

24. Хмарні технології – це:

- а) складні, не до кінця зрозумілі (захмарені) інноваційні технології;
- б) педагогічні технології, що дозволяють результативно вивчати природні явища, зокрема, властивості хмар на небі;
- в) технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервіса;
- г) технології взаємодії кількох користувачів соціальних мереж (електронна пошта, спілкування за допомогою веб-камери в режимі онлайн тощо).

25. Процес управління відкритою динамічною системою особистості з метою її підтримки в процесі саморозвитку – це:

- а) екопсихологічна фасилітація;
- б) педагогічна емпатія;
- в) соціальна ігнібіція;
- г) педагогічна фасилітація.

26. Інновація це:

- 1) процес створення технології, яка дозволяє удосконалити процес діяльності;

- 2) розробка нових методів і форм роботи;
- 3) ідея, яка спроможна суттєво поліпшити результативність роботи.

27. Інноваційна освітня діяльність – це:

- 1) процес пошуку нових форм і методів роботи з метою впровадження їх в освітню практику;
- 2) процес створення, експериментальної перевірки та впровадження освітніх інновацій;
- 3) педагогічний експеримент, що проводиться на базі навчального закладу і має на меті суттєве поліпшення результативності його роботи.

28. Метод навчання, орієнтований не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування та здобуття нових, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити –

- а) лекція;
- б) метод проектів;
- в) метод спостереження;
- г) лабораторна робота.

29. Хто з видатних педагогів, досліджуючи проблеми виховної роботи, писав: «Розв'язуючи питання про цілі виховання сучасної української молоді, ми мусимо рахуватися не лише з нашими традиціями, а й з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне і майбутнє, а також приймати до уваги психічні властивості нашого народу, як позитивні, так і негативні. Перші треба розвивати, другі усувати або принаймні ослаблювати»:

- а) Василь Сухомлинський;
- б) Григорій Ващенко;
- в) Іван Огієнко;
- г) Іван Ткаченко;
- д) Антон Макаренко.

30. Педагогічна майстерність – це:

- а) наука про професійну компетентну діяльність учителя;
- б) професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу;
- в) використання дидактичних інноваційних технологій в навчально-виховному процесі;
- б) наука про навчання як спеціально організовану діяльність.

31. Явище, яке виявляється в тому, що в деяких випадках присутність інших людей, які не втручаються в дії індивіда, призводить до погіршення результатів його діяльності:

- а) емпатія;
- б) фасилітація;

- в) ігнібіція;
- г) психологізація.

32. Якому методу психофізичної саморегуляції відповідає визначення: «Психотерапевтичний метод, заснований на самонавіюванні й саморегуляції, під час якого людина спочатку оволодіває тими функціями, які не піддавалися свідомій регуляції, а потім веде наступ на свої переживання, позбавляючи їх підтримки організму»:

- а) самонавіювання;
- б) аутотренінг;
- в) бібліотерапія;
- г) імітаційна гра.

33. Компонент навчальної літератури, що визначає коло її діяльності, її призначення та роль, яку вона виконує у системі загальної середньої освіти відповідно до основних дидактичних принципів, це -

- а) структура навчальної літератури;
- б) зміст навчальної літератури;
- в) формат навчальної літератури;
- г) функції навчальної літератури.

34. Система шкільних підручників, навчальних посібників, словників, яка існує в окремій країні в даний проміжок часу та обслуговує певну модель загальної середньої освіти, що склалася в цій державі, це:

- а) шкільна навчальна література;
- б) комплекс наочних засобів навчання;
- в) науково-популярна література;
- г) навчально-методичний комплекс.

35. Проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет, - це:

- а) електронний варіант інтерактивної технології «ажурна пилка»;
- б) веб-семінар;
- в) веб-квест;
- г) веб-конференція.

36. Імідж педагога – це:

- а) авторитет особистості педагога;
- б) престиж професії педагога у суспільстві;
- в) образ, знакова характеристика особисті педагога, що має зовнішні прояви і внутрішній зміст, що суттєво відрізняє його від колег;
- г) символ педагога, що відображає спрямованість його особистості.

37. Директор Кіровоградського обласного інституту підвищення кваліфікації вчителів, кандидат педагогічних наук, автор методики лекційно-семінарських занять у середній школі:

- а) Микола Яровий;

- б) Григорій Ващенко;
- в) Олександр Хмура;
- г) Іван Ткаченко;
- д) Олександр Захарченко.

38. Сукупність засобів і прийомів активного впливу на свідомість, волю і почуття людини з метою її інформування щодо системи знань, цінностей та ідеалів; цей метод розглядається не як просте інформування, а як складна робота мислення й усного мовлення:

- а) метод проєктів;
- б) система інтерактивних методів навчання і виховання;
- в) метод переконання;
- г) метод навіювання.

39. Яка функція педагогічного спілкування відіграє вирішальну роль у формуванні емпатії:

- а) співпереживання;
- б) обмін ролями;
- в) інтегративно-компенсаторна;
- г) організація діяльності;
- д) самоствердження.

40. Масовий захід наукового (науково-методичного) характеру з певної проблеми, який дає можливість прямого спілкування одного учасника з іншими завдяки використанню інтернет-ресурсів:

- а) веб-сайт;
- б) веб-квест;
- в) інтернет-конференція;
- г) інтернет-консультація.

41. Алгоритм організації експериментально-дослідної роботи починається з одного з цих положень:

- а) визначення мети, завдань та гіпотези дослідження;
- б) визначення методики дослідження;
- в) розробка моделі дослідження;
- г) формувальний експеримент.

42. Якому поняттю відповідає визначення: «Комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі»:

- а) педагогічна діяльність;
- б) педагогічна майстерність;
- в) педагогічна техніка;
- г) педагогічна творчість.

43. Взаєморозміщення та взаємозв'язок видів навчальної літератури, устрій та організація функціонування системи навчальної літератури це -

- а) зміст навчальної літератури;
- б) структура навчальної літератури;
- в) формат навчальної літератури;
- г) функції навчальної літератури.

44. Вперше створені, удосконалені або застосовані дидактичні, виховні, управлінські системи або їх компоненти, впровадження яких може суттєво піднести результати освітньої діяльності:

- а) освітні інновації;
- б) управлінські інновації;
- в) педагогічні технології;
- г) педагогічні інновації.

45. Такі функції викладача: експерт, організатор, співавтор, наставник, консультант, фасилітатор – найбільш притаманні одній із моделей:

- а) модель інтенсивного навчання;
- б) інтерактивна модель навчання;
- в) андрагогічна модель навчання;
- г) андрологічна модель навчання.

46. Комплекс способів та прийомів інформаційного впливу на психіку людини з метою зниження критичності мислення і змушення її сприймати настанови і вимоги на несвідомому рівні; досягається вербальними і невербальними засобами; відрізняється від інших методів тим, що спрямовується не на раціональну, а на ірраціональну частину психіки людини:

- а) метод проектів;
- б) система інтерактивних методів навчання і виховання;
- в) метод переконання;
- г) метод навіювання.

47. Система шкільних підручників, навчальних посібників, словників, наочних засобів навчання та навчального приладдя, яка існує в системі середньої освіти в даний проміжок часу та обслуговує певний навчальний предмет, це:

- а) комплекс наочних засобів навчання;
- б) шкільна навчальна література;
- в) система науково-популярних посібників;
- г) навчально-методичний комплекс.

48. Непомітний психологічний вплив однієї особи на іншу чи групу осіб, розрахований на безперечне сприйняття і прийняття слів, висловлених в них думок, волі, - це:

- а) переконання;
- б) примус;
- в) навіювання;

г) бесіда.

49. У більшості розвинених країн світу існує така організаційна структура загальної середньої освіти з окремим функціонуванням трьох її ланок (початкової, основної і старшої школи):

- а) 10-річна (3+5+2);
- б) 11-річна (4+5+2);
- в) 12-річна (4+5+3);
- г) 12-річна (4+4+4);
- д) 12-річна (6+3+3).

50. Встановіть відповідність кожного з понять із першого переліку певному поняттю з другого:

Рівні та ступені вищої освіти (зокрема й післядипломної):	Освітньо-професійні ступені
1) початковий рівень вищої освіти;	1) бакалавр;
2) перший (бакалаврський) рівень;	2) доктор наук;
3) другий (магістерський) рівень;	3) молодший бакалавр;
4) третій (освітньо-науковий) рівень;	4) магістр;
5) науковий рівень.	5) доктор філософії.

МЕТОДИКА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Дана методична розробка дозволяє діагностувати етнічну самосвідомість і її трансформації в умовах міжетнічної напруженості. Один з показників трансформації етнічної ідентичності – це зростання етнічної нетерпимості (інтолерантності). Толерантність / інтолерантність – головна проблема міжетнічних відносин в умовах зростання напруженості між народами – стала ключовою психологічною змінною при розробці даного питальника.

Ступінь етнічної толерантності респондента оцінюється на основі наступних критеріїв: рівня «негативізму» щодо власної та інших етнічних груп, порогу емоційного реагування на іноетнічне оточення, вираженості агресивних і ворожих реакцій у ставленні до інших груп. Типи ідентичності з різною якістю і ступенем вираженості етнічної толерантності виділені на основі широкого діапазону шкали етноцентризму, починаючи від «заперечення» ідентичності, коли фіксується негативізм і нетерпимість щодо власної етнічної групи, і закінчуючи національним фанатизмом – апофеозом нетерпимості та вищим ступенем негативізму щодо інших етнічних груп.

Питальник містить шість шкал, які відповідають наступним типам етнічної ідентичності, як-от:

1. Етнонігілізм – одна з форм гіпоідентичності, що представляє собою відхід від власної етнічної групи і пошуки стійких соціально-психологічних ніш не по етнічному критерію.

2. Етнічна індиферентність – розмивання етнічної ідентичності, виражена в невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності.

3. Норма (позитивна етнічна ідентичність) – поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. У поліетнічному суспільстві позитивна етнічна ідентичність має характер норми і властива переважній більшості. Вона задає такий оптимальний баланс толерантності по відношенню до власної та інших етнічних груп, який дозволяє розглядати її, з одного боку, як умову самостійності і стабільного існування етнічної групи, з іншого – як умову мирного міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі. Посилення деструктивності в міжетнічних відносинах обумовлено трансформаціями етнічної самосвідомості за типом гіперідентичності, яка відповідає в питальнику трьома шкалами:

4. Етноегоїзм – даний тип ідентичності може виражатися в нешкідливій формі на вербальному рівні як результат сприйняття через призму конструкту «мій народ», але може припускати, наприклад, напруженість і роздратування у спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнання за своїм народом права вирішувати проблеми за «чужий» рахунок.

5. Етноізоляціонізм – переконаність у перевазі свого народу, визнання необхідності «очищення» національної культури, негативне ставлення до міжетнічних шлюбних союзів, ксенофобія.

6. Етнофанатизм – готовність йти на будь-які дії в ім'я етнічних інтересів, аж до етнічних «чисток», відмови іншим народам у праві користування ресурсами і соціальними привілеями, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдання будь-яких жертв у боротьбі за благополуччя свого народу.

Етноегоїзм, етноізоляціонізм і етнофанатизм являють собою щаблі гіперболізації етнічної ідентичності, яка означає появу дискримінаційних форм міжетнічних відносин. У міжетнічній взаємодії гіперідентичність проявляється в різних формах етнічної нетерпимості: від роздратування, що виникає як реакція на присутність членів інших груп, до відстоювання політики обмеження їх прав і можливостей, агресивних і насильницьких дій проти іншої групи і навіть геноциду (Солдатова, 1998).

В результаті серії експертних оцінок і пілотажних досліджень були відібрані 30 тверджень-індикаторів, що інтерпретують кінець фрази: «Я –

людина, яка ...». Індикатори відображають ставлення до власної та інших етнічних груп в різних ситуаціях міжетнічної взаємодії.

Бланк методики

Інструкція: Нижче наводяться висловлювання різних людей з питань національних відносин, національної культури. Подумайте, наскільки Ваша думка збігається з думкою цих людей. Визначте свою згоду або незгоду з даними висловлюваннями.

	Я – людина, яка...	Згодна	Більше згодна, ніж...	В чомусь згодна, в чомусь ні...	Більше не згодна,	Не згодна
1.	воліє спосіб життя власного народу, але з великим інтересом ставиться до інших народів					
2.	вважає, що міжнаціональні шлюби руйнують народ					
3.	часто відчуває перевагу людей іншої національності					
4.	вважає, що права нації завжди вище прав людини					
5.	вважає, що в повсякденному спілкуванні національність не має значення					
6.	воліє спосіб життя тільки власного народу					
7.	зазвичай не приховує власної національності					
8.	вважає, що справжня дружба може бути тільки між людьми однієї національності					
9.	часто відчуває сором за людей власної національності					
10.	вважає, що будь-які засоби гарні для захисту інтересів власного народу					

11.	не віддає переваги якій-небудь національній культурі, включаючи і свою власну					
12.	нерідко відчуває перевагу власного народу над іншими					
13.	любить власний народ, але поважає мову і культуру інших народів					
14.	вважає за сувору необхідність зберігати чистоту нації					
15.	важко уживається з людьми власної національності					
16.	вважає, що взаємодія з людьми інших національностей часто буває джерелом неприємностей					
17.	байдуже ставиться до власної національної приналежності					
18.	відчуває напругу, коли чує навколо себе чужу мову					
19.	готова мати справу з представником будь-якого народу, незважаючи на національні відмінності					
20.	вважає, що власний народ має право вирішувати власні проблеми за рахунок інших народів					
21.	часто відчуває неповноцінність через свою національну приналежність					
22.	вважає власний народ більш обдарованим і розвиненим порівняно з іншими народами					
23.	вважає, що люди інших національностей повинні бути обмежені в праві проживання на чужій національній території					
24.	дратується при близькому спілкуванні з людьми інших національностей					
25.	завжди знаходить можливість					

	мирно домовитися в міжнаціональній суперечці					
26.	вважає за необхідне «очищення» культури власного народу від впливу інших культур					
27.	не поважає власний народ					
28.	вважає, що на власній землі всі права користування природними та соціальними ресурсами повинні належати тільки власному народу					
29.	ніколи серйозно не ставилася до міжнаціональних проблем					
30.	вважає, що власний народ не краще і не гірше інших народів					

Обробка результатів

Відповіді студентів переводяться у бали відповідно до шкали:

«згоден» – 4 бали;

«більше згоден, ніж...» – 3 бали;

«в чомусь згоден, в чомусь ні» – 2 бали;

«більше не згоден, ніж...» – 1 бал;

«не згоден» – 0 балів.

Потім підраховується кількість балів по кожному з типів етнічної ідентичності (в дужках вказані пункти, що працюють на даний тип):

1. Етніцизм (пункти: 3, 9, 15, 21, 27).

2. Етнічна індиферентність (5, 11, 17, 29, 30).

3. Норма (позитивна етнічна ідентичність) (1, 7, 13, 19, 25).

4. Етноєгоїзм (6, 12, 16, 18, 24).

5. Етноізоляціонізм (2, 8, 20, 22, 26).

6. Етнофанатизм (4, 10, 14, 23, 28).

Залежно від суми балів, набраних студентом за тією чи іншою шкалою (можливий діапазон – від 0 до 20 балів), можна судити про вираженість відповідного типу етнічної ідентичності, а порівняння результатів за всіма шкалами між собою дозволяє виділити один або кілька домінуючих типів.

Методика для визначення рівня етнічної толерантності студентів

Призначення. Даний експрес-опитувальник розроблений для діагностики загального рівня толерантності та заснований на вітчизняному та зарубіжному досвіді практичної роботи в області дослідження і формування толерантності. У стомлений матеріал були включені твердження, що

відображають не тільки загальне ставлення до навколишнього світу і іншим людям, а й соціальні установки в різних сферах взаємодії, де проявляються толерантність або інтолерантності людини. Текст опитувальника склали затвердження, що виявляють ставлення людини до різних соціальних груп (меншин, психічно хворим людям, бідним), комунікативні установки (повага до думки опонентів, готовність до конструктивного вирішення конфліктів і продуктивної співпраці). Особлива увага приділялася етнічної толерантності / інтолерантності (ставлення до людей іншої раси та етнічної групи, до власної етнічної групи, оцінка культурної дистанції). Опитувальник складається з трьох субшкал: етнічна толерантність, соціальна толерантність, толерантність як риса особистості.

Інструкція. Оцініть, будь ласка, наскільки ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку або будь-який інший значок навпроти кожного твердження.

№ п / п	Затвердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
	У засобах масової інформації може бути представлено будь-яка думка						
	У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, ніж в шлюбах між людьми однієї національності						
	Якщо один зрадив, треба помститися йому						
	До кавказців стануть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку						

№ п / п	Затвердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
---------	--------------	---------------------	-----------	-------------------	---------------	--------	-----------------

У суперечці може бути правильною лише одна точка зору							
Жебраки і бродяги самі винні в своїх проблемах							
Нормально вважати, що твій народ краще, ніж всі інші							
З неохайними людьми неприємно							
Навіть якщо у мене є своя думка, я готовий вислухати і інші точки зору							
Всіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства							
Я готовий прийняти в якості члена своєї сім'ї людини будь-якої національності							
Біженцям треба допомагати не більше, ніж усім іншим, так як у місцевих проблем не менше							
Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим же							
Я хочу, щоб серед моїх друзів були							

	люди різних національностей						
	Для наведення порядку в країні необхідна «сильна рука»						
	Приїжджі повинні мати ті ж права, що і місцеві жителі						
	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування						
	Затвердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
	До деяких націй і народів важко добре ставитися						
	Безлад мене дуже дратує						
	Будь-які релігійні течії мають право на існування						
	Я можу уявити чорношкірого людини своїм близьким другом						
	Я хотів би стати більш терпимою людиною по відношенню до інших						

Математична обробка. Отримані результати піддаються кількісному і якісному аналізу.

1. Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали. Кожному відповіді на пряме твердження присвоюється бал від 1 до 6 («Абсолютно не згоден» - 1 бал, «Повністю згоден» - 6 балів).

Відповідей на зворотні твердження присвоюються реверсивні бали («Абсолютно не згоден» - 6 балів, «Повністю згоден» - 1 бал). Потім отримані бали підсумовуються.

Ключ № 1

Номери прямих тверджень	Номери зворотних тверджень
1,9, 11, 14, 16, 20,21,22	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19

Індивідуальна або групова оцінки виявленого рівня толерантності здійснюються по наступних ступенів.

Низький рівень толерантності (22-60 балів). Такі результати свідчать про високу інтолерантності людини і наявності у нього виражених інтолерантності установок але відношенню до навколишнього світу і людям.

Середній рівень (61-99 балів). Такі результати показують респонденти, для яких характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантності рис. В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть проявляти інтолерантність.

Високий рівень (100-132 бали). Представники цієї групи мають вираженими рисами толерантної особистості. Однак автори відзначають, що результати, що наближаються до верхньої межі (більше 115 балів), свідчать про розмивання у людини «кордонів толерантності», і це може бути пов'язано, наприклад, з психологічним інфантізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості. Важливо врахувати також, що респонденти, що потрапили в цей діапазон, можуть демонструвати високу ступінь соціальної бажаності (особливо, якщо вони мають уявлення про цілі дослідження).

2. Якісний аналіз толерантності полягає в поділі на субшкали. Назва субшкал і номери тверджень представлені в ключі.

Ключ № 2

Субшкала	номери тверджень
Етнічна толерантність	2, 4, 7, 1, 14, 18,21
Соціальна толерантність	1,6, 8, 10, 12, 15, 16, 20
Толерантність як риса особистості	3, 5, 9, 13, 17, 19, 22

Етнічна толерантність показує відношення людини до представників інших етнічних груп і установки в сфері міжкультурної взаємодії. Соціальна

толерантність проявляється по відношенню до різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей), а також по відношенню до деяких соціальних процесів. Толерантність як риса особистості сформована як сукупність особистісних рис, установок і переконань, які в значній мірі визначають ставлення людини до навколишнього світу.

Методика для визначення рівня етнічної толерантності студентів

Твердження розподілено у три блоки: когнітивний, афективний і конативний.

Обведіть, будь ласка, одне з трьох наведених тверджень

I.

Я знаю про історію походження різних етнічних груп та націй.

Я маю уявлення про історію походження різних етнічних груп та націй.

Я не знаю про історію походження різних етнічних груп та націй.

II.

Я знаю про особливості національного характеру різних етнічних спільнот.

Я маю уявлення про особливості національного характеру різних етнічних спільнот.

Я не знаю про особливості національного характеру різних етнічних спільнот.

III.

Я знаю про етнічні стереотипи, властиві різним національностям.

Я маю уявлення про етнічні стереотипи, властиві різним національностям.

Я не знаю про етнічні стереотипи, властиві різним національностям.

IV.

Я знаю про етнічні конфлікти, які відбуваються у світі.

Я маю уявлення про етнічні конфлікти, які відбуваються у світі.

Я не знаю про етнічні конфлікти, які відбуваються у світі.

V.

Я часто отримую задоволення від узаємодії з іноземцями.

Я рідко отримую задоволення від узаємодії з іноземцями.

Я ніколи не отримую задоволення від узаємодії з іноземцями.

VI.

Я охоче допомагаю людям, незалежно від їхньої етнічної належності.

Я радше допомагаю представникам своєї національності, ніж іншим.

Я допомагаю здебільшого собі, ніж іншим.

VII.

Я отримую задоволення від спілкування з іноземцями.

Я отримую задоволення від спілкування зі своїми співвітчизниками.

Я надаю перевагу мовчанню й усамітненню.

VIII.

Я цікавлюсь життям інших етнічних груп та національностей.

Мене цікавить життя лише своєї нації.

Мені байдуже щодо етнічних інтересів.

IX.

Я охоче контактую з представниками інших націй.

Я уникаю контактів із представниками інших націй.

Я вважаю, що прояв інтересу до життя інших націй гальмує становлення моєї нації.

X.

Я вважаю, що слід розвивати етнічну толерантність в українців.

Я вважаю, що українці й так досить толерантні.

Я вважаю, що толерантність українців заважає становленню їхньої етнічної ідентичності.

У запропонованій анкеті 1-4 запитання, спрямовані на вивчення когнітивного компонента, 5-7 запитання – на вивчення афективного компонента, 8-10 запитання – на вивчення конативного компонента. Ступінь сформованості кожного компонента й етнічно толерантної особистості загалом визначався за трибальною шкалою. Отже, максимальне вираження сформованості когнітивного компонента становить 12 балів, афективного – 9, конативного – 9, а етнічно толерантної особистості загалом – 30 балів.

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей студентів

Інструкція. Якщо Ви погоджуєтеся з поданими твердженнями, ставте поруч з їхніми номерами знак «+», якщо не погоджуєтеся, то знак «-»:

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.
2. Якщо довкілля виявляє ознаки нервовості, я звичайно зберігаю спокій.
3. Я більше довіряю своєму розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів на службі.
5. Я можу легко викликати довіру, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої зустрічі знаходжу «споріднену душу» у новій людині.
7. Із цікавості я звичайно розпочинаю розмову з випадковими супутниками у потязі або літаку про життя, роботу, політику.
8. Я втрачаю душевний спокій, якщо інші люди чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння інших людей, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – безтактно.
11. Часто своїми словами я кривджу близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її звички і стани.

13. Я інколи розмірковую про причини людських вчинків, які стосуються мене безпосередньо.
14. Я рідко переймаюся проблемами своїх друзів.
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю, що має щось статися з близькою мені людиною, і передчуття справджуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами звичайно намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мені в нечуйності, неуважності до них.
18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх звичайно захоплює мене.
21. Часто, діючи навмання, я знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний повністю поєднатися з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу бути спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полиці».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються в когось із членів сім'ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливого зацікавлення вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я хвилююся, якщо бачу людину, яка плаче.
33. Моє мислення більше вирізняється суворістю, послідовністю, конкретністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що в когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка результатів.

Нижче наведено шість шкал з номерами конкретних тверджень.

Підрахуйте кількість відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (кожна відповідь, що збіглася, з урахованням знака, оцінюється балом), а потім визначте їх загальну суму.

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, - 13, +19, +25, -31.
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32.
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33.
4. Настанови, що сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34.
5. Проникна здатність до емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35.
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення людини на розуміння співрозмовника, на його стан, проблеми чи поведінку.

Емоційний канал емпатії фіксує здатність особистості співпереживати, співчувати.

Інтуїтивний канал емпатії надає можливість людині передбачати поведінку співрозмовників. Настанови, що сприяють чи переважають емпатії.

Проникна здатність до емпатії дозволяє створювати атмосферу довіри, відкритості в процесі спілкування.

Ідентифікація в емпатії – це вміння поставити себе на місце співрозмовника іншого зрозуміти партнера по спілкуванню.

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сума рівня емпатії.

Оцінки за кожною шкалою можуть вирівнюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра (каналу) у структурі емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії.

Сумарний показник теоретично може змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

При сумарному показнику за всіма шкалами:

30 балів і більше – у людини дуже високий рівень емпатії;

29-22 – середній рівень емпатії;

21-15 – занижений рівень емпатії;

Менше, ніж 14 балів – дуже низький.

Методика для визначення рівня етнічної толерантності студентів

У відборі й конструюванні питань автори спиралися на загальнотеоретичні уявлення про толерантність і наявний в західній соціальній психології досвід вимірювання даної характеристики. Всі питання методики спрямовані на виявлення різних настанов, тому даний питальник, як і переважна більшість інших питальників, вимірює, насамперед, толерантність вербальної поведінки людей.

До складу питальника увійшли твердження, спрямовані на виявлення різних видів толерантності: толерантності до представників інших націй, вихідців з інших місцевостей, представників інших культур; толерантності до інших поглядів, зокрема поглядів і думок меншості; толерантності до

відступів від загальноприйнятих норм, правил і стереотипів; толерантності до складності і невизначеності навколишнього світу.

Хоча питальник спочатку використовувався для підлітків, у питаннях, включених до його складу, майже нема вікової специфіки, і тому при незначній модифікації дана методика може бути застосована до вивчення представників різних вікових категорій. При дослідженні ефективності впливу тренінгу толерантності методика має проводитися двічі – до і після проведення тренінгу.

Інструкція: Висловіть, будь ласка, своє ставлення до наступних тверджень. Перш ніж відповідати, уважно прочитайте питання і всі варіанти відповіді на нього. Потім оберіть той варіант відповіді, який відображає вашу особисту думку. Вам потрібно поставити будь-який знак навпроти варіанта відповіді, який Ви обрали. У питаннях № 1, 18, 21, 31, 36, 40 потрібно обвести цифру, що відповідає обраному Вами варіанту відповіді. Просимо Вас не пропускати жодного питання.

№	Твердження	Зовсім не	Мабуть, не	Важко сказати	Мабуть, згоден	Повністю
	Коли я бачу неохайних людей: <i>(оберіть щось одне)</i> мене це не хвилює – 1 вірно щось середнє – 2 вони викликають у мене неприязнь і огиду –3					
	Хороша робота - це така робота, де завжди зрозуміло, що і як робити					
	Є нації і народи, до яких важко добре ставитися					
	Це чудово, що молодь може сьогодні вільно протестувати проти того, що їй не подобається, і чинити на власне					
	Мені важко уявити, що моїм другом стане людина іншої віри					
	Особиста свобода в поведінці важливіша за добрі манери					
	Мене дратують письменники, які використовують чужі і незнайомі слова					

	Людину треба оцінювати тільки через його моральні і ділові якості, а не через його національність					
	Мені не подобаються дівчата, які нехтують прийнятими в суспільстві правилами моралі					
	Люди, які живуть відповідно до встановленого порядку, позбавляють себе в житті багатьох радостей					
	Справжньою може бути тільки одна релігія					
	Людина, яка скоїла злочин, не може серйозно змінитися на краще					
	Коли вчитель не може чітко визначити, що він хоче сказати, це дратує					
	Те, що Росія - багатонаціональна країна, збагачує її культуру					
	(На це питання просимо відповісти тільки юнаків) Для своєї дівчини я волів би виражену жіночність					
	(На це питання просимо відповісти тільки дівчат) Для свого хлопця я воліла б виражену мужність					
	Чим швидше ми позбудемося традиційної родинної структури, де командують батько або мати, а діти зобов'язані беззаперечно підкорятися, тим краще					
	Людина, яка має іншу точку зору, зазвичай викликає у мене: (<i>оберіть щось одне</i>) інтерес і прагнення зрозуміти її твердження – 1 бажання її переконати – 2 роздратування – 3					
	Судячи з того, що відбувається в країні, нам потрібно використовувати «сильні засоби», щоб позбутися злочинців і хабарників					
	Мені подобаються люди, які у всьому сумніваються					

	<p>Як, на вашу думку, чоловіка (дружину) краще обирати серед людей своєї національності, чи національності не варто надавати значення? <u>Краще обирати серед людей своєї національності – 1</u></p> <p>Не слід приділяти значення національності – 2</p> <p>Важко відповісти – 3</p>						
	<p>Завжди легше довіритися авторитетним людям (фахівцям, шановним громадянам або релігійним лідерам), ніж слухати всяких базік, які викликають розбрід в умах людей</p>						
	<p>Нашій країні необхідно мати більше терпимих людей готових заради миру і злагоди в суспільстві піти на поступки</p>						
	<p>Я встановив (-ла) для себе чіткі життєві правила і вважаю, що інші повинні зробити те ж саме</p>						
	<p>Мені хотілося б пожити в чужій країні</p>						
	<p>Людина іншої культури зазвичай лякає або насторожує оточуючих</p>						
	<p>Немає нічого страшного в дошлюбних сексуальних контактах</p>						
	<p>Повага до старших – одна з найважливіших цінностей, яким треба вчити дітей</p>						
	<p>Сильна особистість не показує своїх почуттів</p>						
	<p>Дуже важливо захищати права тих, хто в меншості і має несхожі на інших погляди і поведінку</p>						
	<p>Мене дуже дратує вид неприбраної кімнати так – 1 вірно дещо середнє – 2 ні – 3</p>						
	<p>Я ніколи не суджу людей, поки не буду впевнений у фактах</p>						

	Люди с іншим кольором кожи (іншої раси) можуть бути нормальними людьми, але у друзі я волів би їх не брати					
	Нема нічого аморального або патологічного в сексуальних стосунках між людьми однієї й тієї ж статі					
	Те, що люди в нашій країні дотримуються різних і навіть іноді протилежних поглядів, - благо для України					
	Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим визнавати загальні норми поведінки («що таке добре і що таке погано») да – 1 іноді – 2 ні – 3					
	Деякі люди занадто складні, щоб їх можна було зрозуміти					
	Нема такого міжнаціонального конфлікту, який не можна було б вирішити шляхом переговорів і взаємних поступок					
	Було б краще для всіх, якщо б влада ввела цензуру на телебаченні, щоб уберегти громадську мораль					
	Якби я побачив (-ла), що знайомі мені діти б'ються (<i>виберіть щось одне</i>): я надав би їм можливість самим з'ясувати свої стосунки – 1 не знаю, що зробив би – 2 постався би розібратися в їх сварці – 3					
	Я люблю спілкуватися з людьми, у яких все чітко і визначено					
	Більшість злочинів у нашому місті скоюють приїжджі					
	Не бачу нічого поганого в тому, що дівчата відвідують пивні бари					
	Багато проблем буде вирішено, якщо ми позбудемося психічно хворих людей					

Питання № 1, 3, 7, 10, 12, 13, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 34, 35, 37 виявилися особливо чутливими до впливу тренінгу толерантності. При необхідності виміряти аспекти толерантності, які найбільшою мірою піддаються впливу, можна обмежитися тільки цими питаннями.

ДІАГНОСТИКА ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО «ПРИЙНЯТТЯ ІНШИХ»

(модифікована шкала Фейя)

Інструкція. Уважно прочитайте висловлення питальника. Варіанти відповідей за всіма думками подано на спеціальному бланку. Якщо Ви вважаєте, що твердження є вірним та відповідає вашому уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей навпроти номера висловлення відзначте ступінь Вашої згоди з ним, використовуючи запропоновану шкалу:

- практично завжди;
- часто;
- іноді;
- випадково;
- дуже рідко.

Бланк відповідей

П.І.Б. _____

Вік _____

Стать _____

№	Завжди	Часто	Іноді	Випадково	Дуже рідко
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					

Питальник

1. Людей достатньо легко ввести в оману.
2. Мені подобаються люди, з якими я знайом(а).
3. У наш час люди мають дуже низькі моральні принципи.
4. Більшість людей думають про себе тільки позитивно та рідко помічають свої негативні якості.
5. Я відчуваю себе комфортно практично з будь-якою людиною*.
6. Все, про що люди говорять у наш час, зводиться до розмов про фільми, телебачення та інші безглузді речі подібного роду.
7. Якщо хто-небудь позичає кошти іншим, його одразу перестають поважати
8. Люди думають тільки про себе.
9. Люди завжди чимось невдоволенні і шукають що-небудь нове.
10. Пустощі більшості людей дуже важко терпіти.
11. Людям, безумовно, необхідний сильний і розумний лідер.
12. Мені подобається бути наодинці, подалі від людей.
13. Люди не завжди чесно поведуться з іншими.
14. Мені подобається бути з іншими людьми*.
15. Більшість людей безглузді й непослідовні.
16. Мені подобається бути з людьми, чиї погляди відрізняються від моїх*.
17. Кожен хоче бути приємним для іншого*.
18. Найчастіше люди незадоволені собою.

Обробка та інтерпретація даних

Підраховується сума балів, набрана респондентом.

60 балів і більше - високий показник прийняття інших;

45-60 балів - середній показник прийняття інших з тенденцією до високого;

30-45 балів - середній показник прийняття інших з тенденцією до низького;

30 балів і менше - низький показник прийняття інших.

Методика діагностування етнокультурного світогляду студентів

Мета: виявити рівень зацікавленості майбутніх учителів проблемою кросс-культурної дидактики та їхню умотивованість щодо формування кросс-культурної компетентності у процесі професійної підготовки у ЗВО.

1.1.1. Чи вмотивовані Ви до пізнання надбань світової культури?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так; аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

1.1.2. Чи вмотивовані Ви до пізнання багатомайття світу і себе у цьому світі?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так; аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

1.1.3. Чи вмотивовані Ви до формування міжкультурної компетентності, щоб вважати себе сучасною людиною і відповідати сучасним викликам і вимогам?

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так; аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

1.1.4. Висловіть Вашу позицію стосовно умотивованості здобувати міжкультурну підготовку для того, щоб інтегрувати в полікультурний світовий простір:

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так; аніж ні;

4. - так;

5.- однозначно так.

1.1.5. Чи вмотивовані Ви до пізнання і розуміння власних культурних рамок (історії свого народу, свого краю, культуру і менталітет нації, групи, етносу), до яких ви належите?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.1.6. Чи вмотивовані Ви до пізнання й осмислення історії, культури і менталітету народів, етносів і національностей, які проживають на території України?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.1.7. Чи вмотивовані Ви до формування і розвитку у себе міжкультурної компетентності (цілеспрямованих знань, вмінь, навичок і ставлень), які є необхідними і доцільними для життя і самореалізації в міжкультурному соціумі;

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так; 524
- 5.- однозначно так.

1.1.8. Чи Ви є вмотивованими до формування себе як міжкультурно-компетентного фахівця для того, щоб ефективно виконувати професійну діяльність у міжкультурному контексті (міжкультурному середовищі)?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.1.9. Висловіть вашу позицію стосовно того, чи допускаєте думку про те, що формувати себе як міжкультурно-компетентного фахівця потрібно для того, щоб мати можливість працювати за фахом у разі зміни країни проживання:

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

1.1.10. Висловіть вашу позицію стосовно того, наскільки ви допускаєте думку про те, що формувати себе як міжкультурно-компетентного фахівця потрібно для того, щоб мати можливість змінити країну проживання.

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.1. Чи ви приймаєте і поділяєте позицію про визнання гуманістичних ідеалів як основи міжнародних і міжкультурних культурних відносин?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.2. Чи ви поділяєте позицію про необхідність визнання цінностей надбань та особливостей культури різних народів і етносів, які проживають на території України?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.3. Чи ви приймаєте позицію про доцільність і необхідність визнання й культивування національної, культурної та релігійної різноманітності України?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.4. Чи ви приймаєте і поділяєте концепцію про визнання людини як найвищої цінності незалежно від її національної приналежності, віросповідання, орієнтації?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.5. Чи розумієте і усвідомлюєте Ви складність і непередбачуваність наслідків, до яких може призвести нерозуміння, недооцінка і неприйняття і культурних відмінностей та особливостей народів, які проживають на спільній території?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.6. Чи ви розумієте, усвідомлюєте і переймаєтеся проблемою складності наслідків, до яких може призвести нерозуміння і неприйняття і культурних відмінностей та особливостей народів, етносів, які проживають на території України?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.7. Чи Ви усвідомлюєте і переймаєтеся проблемою необхідності заперечення расизму, ксенофобії та дискримінації і боротьби з їх проявами?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.8. Чи Ви усвідомлюєте і поділяєте думку про необхідність визнання унікальності й універсальності кожної культури, кожного представника цієї культури та прояву поваги, уважливого й толерантного ставлення до них?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.9. Чи поділяєте думку про необхідність визнання і дотримання основних прав кожної людини, яка проживає на території України?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

1.2.10. Чи поділяєте думку про необхідність визнання особливостей і відмінностей кожної нації, етносу, культурного угруповання, що проживають на території України й толерантного ставлення до них?

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

Методика для визначення рівня сформованості етнокультурного світогляду студентів

1. Процес, в ході якого етноси або відокремилися від них невеликі групи, опинившись в неетнічній середовищі, сприймають мову і культуру іншого етносу, поступово зливаються і зараховують себе до нього

- асиміляція етнічна
- консолідація міжетнічна
- асиміляція етномовно
- фіксація етногенетична.

2. Процес придбання одним народом тих чи інших форм культури іншого народу, що відбувається в результаті їхнього спілкування - це ...

- акомодация
- спадкоємність
- аккультурация
- асиміляція.

3. Процес, пов'язаний з ослабленням значущості високих сфер культури, її примитивізацією, зростанням прагматичної спрямованості суспільної свідомості, тобто з набором фактів, викликаних стандартизацією життя в умовах масового суспільства

- культурне зміна
- культурна криза
- культурна деградація
- культурний занепад.

4. Процес передачі інформації - ідей, уявлень, думок, оцінок, знань, почуттів і т.п. - від індивіда до індивіда, від групи до групи ...

- спадкоємність
- культурна комунікація
- модернізація
- глобалізація.

5. Загальноєвропейський процес переходу від традиційного суспільства до сучасного, що супроводжується автономізацією особистості, зростанням наукового розуміння світу, секуляризацією всіх сфер життя свідомості

- асиміляція
- інтеграція
- колонізація
- модернізація.

6. Поняття, що включає в себе елементи соціальної і культурної спадщини, що передаються від покоління до покоління і зберігаються протягом тривалого часу

- традиція
- обряд
- культ
- новація.

7. Поняття, що означає ізольоване, незалежне існування етнічних культур, психологічно «допускають» існування один одного, але як би на відстані сегрегація.

8. Поняття, що описує зміну або модифікацію чорт культури в часі та просторі

- культурна динаміка
- трансляція
- асиміляція
- дифузія.

9. Особливий вид безпосередніх відносин і зв'язків, які складаються між культурами, а також тих впливів, взаємних змін, що виникають в цьому процесі

- культурний шок
- взаємодія культур
- культурний імперіалізм
- діалог.

10. Термін, яким в культурології позначається криза або кризові явища в культурі - падіння авторитету національної культури по відношенню до культур інших країн чи народів.

- деградація культури
- диверсифікація культури
- дисфункція культури
- девальвація культури.

11. Термін, що позначає стійкий стан культури, що характеризується оптимальною внутрішньою структурою, нормальним функціонуванням її елементів, максимальною продуктивністю, створенням загально визнаних зразків матеріальної і духовної культури.

- зрілість культури
- апогей культури
- домінантна культура
- ідеал культури.

12. Результат занурення в незнайому культуру не підготовленого відвідувача.

- культурний колапс
- культурний вибух
- культурний шок
- культурна революція.

13. Форми, знаки, символи, тексти, які дозволяють людям вступати в комунікативні зв'язки, орієнтуватися в просторі і часі культури нормативи

- мови культури
- культурні норми
- традиції культури

14. Стан суспільства, коли зміна в матеріальній культурі, матеріального життя суспільства випереджає трансформацію нематеріальної культури це ...

- культурна закріпленість
- культурна відсталість
- культурне запізнення
- культурний догматизм

15. Явища і форми культури, відсутні на попередній стадії її розвитку, але з'явилися згодом і знайшли своє місце в загальній культурній практиці це ...

- норми
- інновації культурні
- спадщина
- традиції

16. Термін, що позначає стихійне поширення культури в соціальному і географічному просторі за допомогою взаємопроникнення культурних рис різних спільнот:

- асиміляція
- дифузія
- аккультурація
- модернізація

17. Тенденція деяких елементів культури, чинити опір змінам, до яких вони не можуть адаптуватися, і зберігатися, незважаючи на втрату значущих

- соціальних функцій
- культурна резервація

-культурний застій

-культурна криза

- культурна інерція

18. Збагачення існуючої культури новими елементами, виникнення нових зразків, диференціація, інтеграція і запозичення з інших культур - це ...

- культурна революція

- культурна адаптація

- культурна акумуляція

- культурна спадщина

19. Процес і результат добровільного або примусового географічного переміщення якогось сформованого типу культури в інші регіони проживання людей - це ...

- аккультурація

- транскультурація

- асиміляція

- інкультурація

20. Ситуація, коли одна культурна група знищує членів іншої. На виправдання зазвичай висувається теза про неповноцінність групи, яка піддається знищенню:

- геноцид

- асиміляція

- девальвація культури

- деградація культури

21. Тип взаємин культур, при якому всі учасники цих взаємин пристосовуються один до одного.

- адаптація

- модернізація

- соціалізація

- синхронізація

22. Період різноманітних змін в культурі, що відбуваються з набагато більшою швидкістю, ніж зміни, характерні для періодів поступових культурних змін - ... в культурі.

- обвал
- шок
- вибух
- стрибок

23. Перетворення культури, набуття нової цілісності в умовах вторгнення в неї істотних нововведень.

- інтеграція
- трансформація
- ерозія
- конфронтація

24. ... передбачає усвідомлення інших культур на основі спільної діяльності, взаємовигідного співробітництва, духовного спілкування різних народів

- аккультурація
- асиміляція
- діалог
- транскультурація

25. Культурологічний термін, яким позначають стан тривалої незмінності і повторюваності норм, смислів, цінностей, знань на шкоду новому змінилося - це ... культурний

- застій
- імператив
- консерватизм
- догматизм

26. Руйнування етнічних культур, які відчувають масоване вплив ззовні і не здатні адекватно відповідати новим життєвим вимогам

- конфронтація

- трансформація
- інтеграція
- ерозія

27. Процес, що супроводжується різким ослабленням традиційних зв'язків між найважливішими елементами і інститутами культури, що нерідко призводить до розпаду системи

- культурна динаміка
- культурна криза
- культурне зміна
- культурний обвал

28. Процес поглиблення культурного взаємодії і взаємовпливу між державами, національно-культурними групами та історико-культурними областями це ...

- етнічна інтеграція
- соціальна інтеграція
- інкультурація
- культурна інтеграція

29. Термін, що позначає один з факторів соціокультурної детермінації, що визначає зміни в культурі - стихійне поширення в соціальному і географічному просторі за допомогою взаємопроникнення культурних рис різних спільнот

- статика
- дифузія
- культурна динаміка
- спадкоємність

30. Судження, найбільш повно відображає зміст поняття «аккультурація» процес культурного запозичення негативне ставлення культури одного народу до культури іншого агресивна дія однієї культури по відношенню до іншої, в результаті чого відбувається зовнішнє зміна

культури тривалі контакти між культурами, коли відбувається більш-менш повне сприйняття одним народом культури іншого народу

а) З. Фрейдом

б) Е. Хол

в) П.П. Виготським

г) А. Адлером

Список опублікованих праць за матеріалами дисертації

1. **Лю Їге.** Крос-культурний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів в мультикультурному освітньому просторі. *Наука і освіта.* №2. 2023. С. 115-120.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-18>

2. **Liu Yige.** The essence of training future language and literature teachers for cross-cultural education of students in a multicultural environment. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 2 (143). 2023. С. 74-80.

DOI <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-10>

3. **Лю Їге.** Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному середовищі закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 3 (144). 2023. С. 65-71.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-10-1>

4. **Лю Їге.** Реалізація змішаного навчання при підготовці майбутніх філологів. Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі». Одеса, 2021. С.116-118.

5. **Liu Yige.** Interactive Teaching Chinese as a Foreign Language: Aimed at Adults . *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine* International annual journal. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin : Harbin Engineering University, 2020. Issue 6. P. 153-157.

6. **Лю Їге** Особливості підготовки майбутніх філологів в умовах змішаного навчання. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA»* with

Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), April 9, 2021. Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform. P. 65-68.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

29 ВЕР 2023

№ 08-369/3

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Лю Їге з теми «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови та
літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному
освітньому просторі» для здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Результати дисертаційної роботи Лю Їге впроваджено у 2021-2023 н. р. в освітньому процесі Криворізького державного педагогічного університету при викладанні іноземної мови та літератури з метою підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі. Зацікавленість і активна участь студентів у проведенні занять, відповідно до запропонованої тематики, підтверджують актуальність і практичну цінність наукової роботи дисертанта.

Дослідження передбачало з'ясування можливостей підвищення рівня підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі. Була проведена цілеспрямована робота щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, використовувалась науково обґрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

Лю Їге провела експериментальну роботу й впровадила наукові доробки дисертації в процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури освітнього ступеня «бакалавр». Під час впровадження дослідно-експериментальної роботи було розроблено базу для оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання (схарактеризовано репродуктивно-стереотипний, дидактично-інтерпретаційний, продуктивно-креативний рівні; описано показники готовності: соціолінгвістичні (контекстні) й культурні (фонові знання), обізнаність із лінгвокультурними основами міжкультурної

000907

комунікації, культурний інтелект, крос-культурна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, дидактична компетентність етнокультурна ідентичність, етнокультурний світогляд, етнічна толерантність).

Апробація матеріалів проведеного дослідження засвідчила його ефективність та результативність, а тому планується у подальшому їх використання у науково-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземної мови та літератури.

Результати дисертаційної роботи Лю Іге одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, які констатували наукову цінність запропонованого дослідження.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.



Ярослав ШРАМКО



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса. вул. Старопортофранківська, 26. Тел.:факс (048) 723-40-98, (048) 753-08-53

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 28.09.2023 № 1764/30/1
на № _____ від _____**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Лю Їге з теми «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови та
літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному
освітньому просторі» для здобуття наукового ступеня доктора філософії зі
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Результати дисертаційної роботи Лю Їге впроваджено у 2021-2023 н. р. в освітньому процесі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» при викладанні іноземної мови та літератури з метою підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі. Актуальність та практична цінність наукової роботи дисертантки була підтверджена активністю та зацікавленістю студентів під час проведених занять.

Лю Їге практично досліджувала можливості підвищення рівня підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі. Дисертанткою було проведено цілеспрямовану роботу щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, використовувалась науково обґрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-

культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі.

В межах дослідження було проведено експериментальну роботу та впроваджено наукові доробки дисертації в процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури освітнього ступеня «бакалавр». Під час впровадження дослідно-експериментальної роботи було розроблено базу для оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання (схарактеризовано репродуктивно-стереотипний, дидактично-інтерпретаційний, продуктивно-креативний рівні; описано показники готовності: соціолінгвістичні (контекстні) й культурні (фонові знання), обізнаність із лінгвокультурними основами міжкультурної комунікації, культурний інтелект, крос-культурна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, дидактична компетентність, етнокультурна ідентичність, етнокультурний світогляд, етнічна толерантність).

Порівняння здійснених діагностувальних зрізів на констатувальному та на прикінцевому етапах експерименту засвідчила позитивну динаміку: на продуктивно-креативному рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі зафіксовано 15,53% студентів ЕГ та 9,73% студентів КГ; на дидактично-інтерпретаційному рівні його продемонстрували 65,08% студентів ЕГ та 22,76% студентів КГ; на репродуктивно-стереотипному рівні його продемонстрували 19,38% студентів ЕГ та 67,48% студентів КГ.

Результати дисертаційної роботи Лю Їге одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, які констатували наукову цінність запропонованого дослідження.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

26.09.2023р. № 06/18-1

на № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Лю Їге з теми «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-
 культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі»
 для здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Результати дисертаційного дослідження Лю Їге з теми «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі» було впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського у 2021-2023 н. р.

Дисертанткою було розроблено серію практичних занять міждисциплінарного характеру, під час яких у студентів формувались уміння розробляти індивідуальні моделі навчання іноземної мови з елементами крос-культурної дидактики, розширювалась обізнаність в таких поняттях як «крос-культурне навчання», «крос-культурна дидактика», «мультикультурний освітній простір».

Лю Їге проводила цілеспрямовану роботу з підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, в освітньому процесі використовувалась науково обґрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі, що сприяло підвищенню фахового рівня майбутніх учителів.

Під час впровадження дослідно-експериментальної роботи було запропоновано педагогічні умови, які сприяли підготовці майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі: систематизація знань студентів щодо варіативних дидактичних опцій крос-культурного навчання й культурно-релевантних засобів навчання іноземної мови; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови майбутніх учителів іноземної мови та літератури; залучення майбутніх учителів іноземної мови та літератури до самостійного розроблення індивідуальних моделей навчання іноземної мови з використанням елементів крос-культурної дидактики.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні методики реалізації моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання в мультикультурному освітньому просторі; розробленні спеціального курсу «Основи підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури до крос-культурного навчання» для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Мова і літератури (Англійська)). Розроблено цикл інтегративних лекцій та семінарів для студентів.

Результати дисертаційної роботи Лю Їге одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, які констатували наукову цінність запропонованого дослідження.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72