

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



І. С. БАХОВ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Збірник наукових праць

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

ББК 88.5
Б30

Бахов, І. С.

Б30 Формування професійної міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів:зб.наук.пр./І. С.Бахов. — К. :ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 268 с. : іл. — Бібліогр. в кінці розд.

ISBN 978-611-02-0017-2

У пропонованому збірнику досліджується проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. Розглянуто сутність, структуру міжкультурної комунікативної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації. Обґрунтовуються психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності та умови оволодіння міжкультурною компетенцією студентами-перекладачами.

Для студентів — майбутніх перекладачів, викладачів, а також для всіх, хто цікавитися проблемами міжкультурної комунікації.

ББК 88.5

© І. С. Бахов, 2009

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009

ISBN 978-611-02-0017-2

© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

Зміст

Вступ	5
Методологічні і логіко-гносеологічні основи формування професійної компетентності гуманітаріїв	7
Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації ...	24
Психолого-педагогічні умови оволодіння міжкультурною компетенцією.....	54
Формування міжкультурної компетенції.	
Природа міжкультурної компетенції	61
Структура міжкультурної компетенції.....	76
Вплив етнічного фактора на міжнаціональне спілкування і толерантну поведінку студентства.....	90
Теоретичні основи формування професійної міжкультурної компетенції у майбутніх фахівців	99
Проблеми виховання культури міжнаціонального спілкування і толерантної поведінки у вищій школі	107
Зміст навчання з формування міжкультурної компетентності.....	116
Міжнаціональне спілкування і толерантна поведінка студентів-перекладачів.....	120
Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.....	123
Специфіка формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-гуманітаріїв	133

Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації

В сучасних умовах інтеграції України у світовий освітній та інформаційний простір стрімке збільшення кількості міжнародних контактів ставить усе більшу кількість комунікантів перед необхідністю долати не тільки мовний, а й культурно-ментальний бар'єр між представниками різних культур.

У “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” зазначається, що “державна повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється... виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу” [29, с. 2].

Відомо, з якою зневагою сприймаються помилки в мові іноземців представниками носіїв мови, проте культурні помилки та міжкультурні непорозуміння зазвичай сприймаються набагато чутливіше, часом спричиняючи міжкультурні конфлікти. Нові обставини життя висувують нові вимоги до підготовки фахівців у галузі іноземних мов та міжкультурної комунікації. Сучасному суспільству потрібні не просто викладачі та перекладачі, а набагато ширше — фахівці з міжнародного та міжкультурного спілкування. Це виходить за межі простого знання мови, яким аж ніяк не обмежується спілкування людей.

У зв'язку з цим змінюються і функції фахівця-перекладача, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. За цих умов метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки фахівця у вищій школі. Постає проб-

лема такої організації навчального процесу у ВНЗ, яка б дала змогу з найменшими витратами часу сформувати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності.

У процесі навчання студенти повинні оволодіти уміннями, виступати у ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, що були викликані міжкультурними відмінностями. Таким чином, до завдань професійної підготовки студентів-лінгвістів входить вивчення міжкультурних відмінностей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, більш ефективно взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічної напруги і може слугувати керівництвом до дії в ситуації етнічних конфліктів.

На сучасному етапі перед освітою постає принципово нове й важливе завдання, яке визначено в доповіді ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку, — навчити людей жити разом.

Сьогодні студент вищого навчального закладу має широкий спектр можливостей професійного обміну з представниками інших культур, іншомовного спілкування зі своїми ровесниками з країн, мова яких вивчається. Отже, необхідність формування міжкультурної компетенції як однієї з основних цілей навчання іноземної мови у всіх закладах освіти України зумовлює соціальний запит.

У цьому зв'язку особливий інтерес українських та зарубіжних спеціалістів викликає проблема оволодіння студентами моделями поведінки через безпосереднє застосування іноземної мови вербальними та невербальними моделями поведінки, які прийняті в іншій лінгвокультурній спільноті, усвідомлення ними національно-специфічних особливостей сприйняття світу іншомовними представниками, що в цілому веде до формування міжкультурної компетентності.

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти у напрямку підготовки дипломованих спеціалістів “Лінгвістика і міжкультурна комунікація” визначає перелік знань і умінь, які певною мірою можна вважати відображенням компетентності випускника. Проте у стандарті не враховуються світоглядний, особистісний, поведінковий рівні. У вимогах до рівнів підготовки випускника зазначено, що він повинен розуміти особливості міжособистісної і масової комунікації та мовної взаємодії, при цьому не зазначені суто міжкультурні компетенції.

Основні положення Закону України “Про освіту” зобов’язують нас ставити питання не тільки про предметно-діяльнісну підготовку фахівців у рамках вищої професійної освіти, а й, що особливо важливо, про загальнокультурний розвиток людини [15].

У зв’язку з цим одним із завдань лінгвістичної освіти стає пошук оптимальних засобів залучення студентів до культури своєї країни та країни, мова якої вивчається, що забезпечує позитивний розвиток особистості та її самосвідомості внаслідок набування нового мовного й культурного досвіду. Пріоритет педагогічного аспекту у дослідженні проблеми формування міжкультурної компетентності проявляється у тому, що він не визначає лінгвістичних якостей особистості, але завдяки розвитку самостійності, активності, емпатії, ціннісних орієнтацій робить особистість здатною до міжкультурної взаємодії.

Наше звернення до науково-дослідної роботи у цьому плані зумовлене наявністю в сучасному соціумі низки суперечностей між:

- соціальним замовленням суспільства вищій школі на підготовку висококваліфікованих фахівців, які володіють міжкультурними знаннями й уміннями, які готові відкрито сприймати і розуміти інший спосіб життя, та способами організації процесу навчання іноземних мов, що склалися;
- обсягом знань студентів про країну, мова якої вивчається, її культуру та відсутністю умінь активно використовувати ці знання для вирішення конкретних завдань, пов’язаних з міжкультурними відмінностями;
- вимогами педагогічної практики і нерозробленістю критеріїв і механізмів формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.

Саме тому актуальність і необхідність вивчення зазначеної проблеми з одного боку, та її недостатня розробленість — з іншого, послужили підставою для нашого звернення до теми дослідження “Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів”.

Дослідження спирається на філософські ідеї діалогу культур (М. М. Бахтін, В. С. Біблер), а також на фундаментальні дослідження з теорії особистості та її спрямованості (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін), положення теорії цінностей (А. Г. Здравомислов, В. М. Сагатовський, В. П. Туга-

ринов), праці з методології педагогічної науки (Б. Г. Гершунський, В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер).

Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в працях О. Є. Антонової, В. П. Беспалько, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, О. Є. Ломакіної, А. К. Маркової, В. М. Монахова, Н. Г. Ничкало, Є. М. Павлутенкова, А. І. Піскунова, М. В. Розова, В. О. Сластьоніна та ін. Питанням інтеграції компонентів культури у процесі навчання іноземної мови присвячені праці Н. М. Бібік, О. О. Миролюбова, А. Моль, Ю. І. Пасова, О. І. Пометун, С. Г. Тер-Мінасової, Г. Д. Томахіна, R. Lado, H. Brown, P. Egman, J. Harmer, A. D. Hirsh, C. Kramsh, J. L. Moreno, M. Wallace, A. R. Wright. Проблема соціокультурної освіти та виховання займалися Є. Н. Воробйова, Н. Б. Ішханян, В. В. Сафонова, В. Т. Топалова та ін. Професійна підготовка вчителя іноземної мови висвітлювалася О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєвою, О. Б. Тарнопольським. У полі зору вчених-методистів перебувають питання формування всіх компонентів комунікативної компетенції студентів різних типів навчальних закладів, які вивчають іноземні мови. Проте процес формування професійної міжкультурної компетентності майбутнього перекладача як об'єкта дослідження залишається дещо поза увагою методистів. Проблема визначення ролі міжкультурної компетенції у структурі професійної компетентності майбутнього перекладача, розкриття її сутності, розробки ефективних технологій формування професійної компетентності перекладачів ще не отримала належної уваги в науці і є недостатньо розробленою. Реальність сьогодення підтверджує, що розвиток міжкультурної компетенції у професійній компетентності майбутнього перекладача у більшості випадків залишається декларативною вимогою. Значний потенціал міжкультурної компетентності у вихованні майбутнього перекладача, розвитку гуманістичної полікультурної спрямованості в загальному процесі підготовки перекладача залишається недослідженим у цілому.

З огляду на необхідність модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього перекладача, обумовленої Болонським процесом, європейськими документами, що регламентують нову мовну політику в Європі і в Україні, з метою ефективного формування професійної компетентності майбутнього перекладача міжкультурна компетенція розглядається нами як ключовий елемент професійної компетентності студентів у вищому навчальному закладі.

Недостатня розробленість цієї проблеми та її актуальність зумовили вибір теми дослідження “Формування професійної міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів у процесі навчання у вищому навчальному закладі” і виділення **проблеми дослідження** — невідповідність між заявленою потребою суспільства у перекладачах, які володіють високим рівнем міжкультурної компетенції, і реальним станом формування цієї компетенції у процесі формування професійної компетентності студентів ВНЗ.

Об’єктом дослідження є професійна підготовка студентів-перекладачів.

Предметом дослідження є формування міжкультурної компетенції студентів-перекладачів в освітньому процесі університету.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів для роботи в новому соціокультурному просторі (практичний розробці та експериментальній перевірці педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього перекладача).

Метою зумовлені *завдання* дослідження:

1. Вивчити стан розробки проблеми професійної компетентності майбутнього перекладача у сучасній психолого-педагогічній літературі.
2. Визначити особливості формування професійної компетентності майбутнього перекладача у контексті соціокультурного підходу.
3. Проаналізувати наявний рівень сформованості професійної компетентності перекладача.
4. Розробити модель формування професійної компетентності майбутнього перекладача.
5. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічну технологію формування професійної компетентності майбутнього перекладача.

Плануємо довести, що професійна підготовка студентів-перекладачів, яка забезпечує їх високий рівень міжкультурної компетентності, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співробітництва і толерантної поведінки, буде ефективною, якщо:

- до освітнього процесу вищого навчального закладу запроваджується інтегративний міждисциплінарний модуль, який забезпечує розвиток когнітивного, комунікативного потенціалу особистості студента і ціннісного ставлення до світу спілкування;
- забезпечується розвиток аксіологічного потенціалу особистості студента у вихованні поваги до існуючих відмінностей, що виражається у нормах, цінностях, комунікативній поведінці;
- у навчальному процесі актуалізуються спеціальні знання студентів на основі порівняльно-зіставного вивчення рідної та іноземної мови;
- створюються умови для формування міжкультурних умінь на основі застосування креативно-ціннісних технологій;
- у процесі професійної підготовки студенти оволодівають нормами толерантної поведінки в модельованих ситуаціях міжкультурного спілкування.
- У дослідженні було використано комплекс таких *методів*:

1. Методи теоретичного характеру:

- аналітичні (аналіз теоретичної літератури з педагогіки, психології, лінгвістики, аналіз стану методичної підготовки перекладача в соціокультурному аспекті);
- узагальнюючі (синтез і формалізація дослідження);
- інтерпретаційні (інтерпретація даних анкетувань; проміжних тестів; порівняння результатів рівня сформованості та результатів, одержаних у процесі експерименту);
- проєктувальні (прогнозування та моделювання процесу формування професійної компетентності перекладача).

2. Методи емпіричного характеру:

- збирання та накопичення даних щодо організації формування професійної компетентності у ВНЗ;
- контроль передекспериментальних, проміжних та післяекспериментальних зрізів;
- педагогічний експеримент (діагностичний, формуючий);
- статистична обробка даних експерименту і результатів анкетування.

Зауважимо, що компетентнісний підхід у цьому плані розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти, оскільки дає можливість ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. Зазначений підхід сьогодні активно обговорюється (Є. Я. Коган, В. В. Лаптев, О. Є. Ле-

бедев, А. А. Пінський, І. Д. Фурмін, А. В. Хуторської). Звісно, відображається такий різновид змісту освіти, який не зводиться до орієнтованого на знання компонента, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій (що стосуються багатьох соціальних сфер), соціальних ролей, компетенцій.

На наш погляд, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформативність, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях:

- у пізнанні й поясненні явищ дійсності;
- у засвоєнні сучасної техніки і технології;
- у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, в оцінці власних вчинків;
- у практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина — члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, громадянина, виборця;
- у правових нормах й адміністративних структурах, у споживчих та естетичних оцінках;
- у разі необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю життя, способів вирішення конфліктів.

Г. К. Селевко [40] зазначає, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок зі створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатність випускника до виживання та тривкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно та комунікативно насиченого простору.

Компетентнісний підхід у визначенні цілей і змісту освіти не є абсолютно новим. Орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності, а також узагальнених способів діяльності була провідною в роботах вітчизняних педагогів.

Спроби вийти за рамки знаннєвої парадигми, розширити зміст не в кількісному, а в якісному аспекті знайшли відображення в тих освітніх моделях, які висувалися і апробувалися протягом останніх десятиліть. Згадаймо насамперед культурологічну модель змісту освіти, в якій втілюється ідея відображення сукупності основних видів досвіду, засвоєння якого новим поколінням забезпечує наступність у соціокультурному прогресі. Автори концепції В. В. Краєвський та І. Я. Лернер [22; 54; 26] виділяють чотири різних компоненти культурного досвіду: знання про різні сфери дійсності, досвід виконання

відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини. Зміст освіти не зводиться до набору відомостей, що підлягають заучуванню та відтворенню, а охоплює цілий блок культуродоцільного навчання, тобто взаємодії викладання і навчання.

Згідно з іншою моделлю (В. С. Ледньов, М. С. Каган), основою змісту навчання є не сукупність науково-предметних галузей, а діяльність людини, яка представлена такими її видами, як практико-перетворювальна, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна та естетична [21].

Спроби вийти за межі предметно-знаннєвої освіти здійснювалися і в системах розвиваючої освіти. Так, Л. В. Занков наголошував на прискоренні загального інтелектуального розвитку тих, хто навчається, за рахунок реалізації в навчальному процесі таких принципів, як навчання на високому рівні, труднощі, провідна роль теоретичних знань, проблемність, індивідуалізація, проходження матеріалу прискореним темпом та ін.

У системі В. В. Давидова особлива роль відводиться розвитку теоретичного мислення, основним предметом засвоєння стає так звана змістова абстракція, тобто загальний принцип вирішення різних завдань із зазначеної предметної галузі, коли теоретичні поняття стають інструментом створення способів діяльності в певній предметній галузі. Іншими словами, розвиваюча освіта — це не просто нова методика, а й новий вид змісту освіти, який сприяє формуванню інтелектуальної компетентності [10].

В. С. Ільїн запропонував ідею побудови змісту освіти відповідно до структури особистості. Аби освіта формувала “цілісну особистість”, потрібно, вважав вчений, відобразити у її структурі основні ситуації життєдіяльності людини, цінності суспільства, в якому вона живе [19].

У цьому контексті зазначимо також дослідження з проблеми особистісно-орієнтованої освіти, пов'язані з вивченням особистісного досвіду як компонента змісту освіти, а також специфічних засобів його відбору. В них показано, що за становлення особистісної сфери вихованця також “відповідає” певний вид змісту освіти, названий особистісним досвідом: особистісна самоорганізація (І. В. Лисенко), діалогічний досвід (С. Б. Белова), особистісна свобода (В. В. Зайцева).

Пошук шляхів виходу за межі знаннєвої парадигми здійснювався авторами інтегрованих навчальних курсів на зразок теорії роз-

в'язання винахідницьких завдань, а також розробниками організаційно-діяльнісних ігор (М. М. Крюков, В. Я. Платов, А. А. Трюков), проектного методу навчання, теорії і практики школи “діалогу культур” (В. С. Біблер) та ін.

Джон Равен, один з авторів компетентнісного підходу в англійській освіті, пише: “Сучасне суспільство і сучасна організація вкрай потребують людей, які готові працювати коли потрібно, проявляють високу адаптивність, готові до нових завдань та нововведень, особисто зацікавлені у підвищенні ефективності праці, в перспективному плануванні, а також готові брати на себе особисту відповідальність і виправляти помилки” [36].

Таким чином, компетентність передбачає, окрім професійних знань і вмінь, низку інших компонентів, які виступають в ролі якостей особистості, що абсолютно необхідно сьогодні будь-якому спеціалісту. Це насамперед такі якості особистості, як здатність приймати самостійні рішення, творчий підхід до професійної діяльності, уміння постійно вчитися й оновлювати свої знання. Це також гнучкість мислення, наявність абстрактного та експериментального мислення. Це — вміння вести діалог, комунікабельність, співробітництво. В умовах розширення міжкультурних зв'язків набувають особливого значення такі якості особистості, як взаєморозуміння, терпимість та повага до культури партнерів з комунікації. Над власне професійно-технологічною підготовкою виростає велика позапрофесійна надбудова вимог до фахівця.

Збільшення вимог до фахівця, нагальність комплексу мотивів, здатностей, умінь і якостей, які він може використати в діяльності, зумовило появу понять, що містять у собі ці компоненти, — компетенція, компетентність, які є перекладом англійського “competence”.

Зазначене поняття використовується у США та ряді країн Європи з 70-х років минулого століття і пов'язується не тільки з ідеєю навчання основ наук, а й інтелектуальним розвитком учнів з урахуванням їхніх пізнавальних інтересів, соціального статусу, режиму життєдіяльності.

У 1996 році на симпозіумі “Ключові компетенції для Європи” було винесено на обговорення концепцію “ключових компетенцій”. Директором Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи М. Стобартом були сформульовані загальні компетенції, які повинні “озброїти” освіту молодих європейців:

1. Політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів.

2. Компетенції, які стосуються життя у багатокультурному суспільстві. Освіта повинна “озброїти” молодь міжкультурними компетенціями (повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій), щоб перешкоджати виникненню расизму або ксенофобії (ворожості до усього іноземного: способу життя, ідей, світогляду), а також поширенню “клімату” нетерпимості.

3. Компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою взаємодією, тобто комунікативні компетенції, які важливі у роботі і суспільному житті. До цієї групи компетенцій належать володіння кількома мовами, яке набуває дедалі більшого значення.

4. Компетенції, пов’язані з появою суспільства інформації: володіння новими технологіями, розуміння способів їх використання, їхні сили і слабкості, здатність критично ставитися до поширюваної ЗМІ інформації та реклами — інформаційно-технологічні компетенції.

5. Здатність вчитися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані — професійна компетенція.

Формування ключових компетенцій в особистості пов’язується з оволодінням культурою, цінностями, з формуванням її (особистості) моральності і духовності, з її творчим розвитком, з поняттями “свобода” і “компетентність”, “спілкування” і “самовизначення”.

Поняття “компетенція”, “компетентність” для вітчизняної педагогіки є досить новими, очевидно, з цим пов’язане термінологічне змішування й взаємозамінюване використання зазначених термінів.

Логіка дослідження передбачає вирішення питання співвідношення двох понять — “компетентності” та “компетенції”. У науковій літературі обидві категорії безпосередньо стосуються професійної підготовки, тому потребують певного уточнення.

Аналіз сучасної соціально-педагогічної літератури з проблеми досліджуваних категорій засвідчив, що найчастіше поняття “професійна компетентність” вживається стосовно керівників виробничого профілю [4; 7; 12].

Відповідно до мети нашого дисертаційного дослідження ми ставимо завдання — визначити сутність професійної компетентності сучасного студента-філолога. З точки зору лінгвістичного тлумачення поняття “компетентність” у словниках трактується як “оволодіння

знаннями, які дозволяють судити про щось” [57, с. 725], “освіченість, правомірність” [31, с. 248], “авторитетність, повноправність” [56, с. 235].

У багатьох європейських документах сьогодні також робиться спроба визначення й трактування поняття “компетентність”. Експерти країн Європейського союзу визначають це поняття як “здатність застосовувати знання й уміння” [53, с. 12–14]; експерти ЮНЕСКО трактують поняття компетентності як “поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовуваних у повсякденні” [52, с. 7]; представники Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначають компетентність як “спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу” [51, с. 1].

“Компетенція” трактується як “сукупність повноважень (прав і обов’язків) будь-якого органу або посадової особи, які встановлені законом, статутом цього органу або іншим положенням” [31, с. 248], “оволодіння (володіння) знаннями, які дозволять судити про що-небудь” [57, с. 725], “коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний” [55, с. 270].

Як показує категорійний аналіз, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” і означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а “компетентність” — семантично первинна категорія, яка являє собою їх інтеріоризовану (трансформовану в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий “багаж” знань людини. Тому “компетентна” у своїй справі людина означає “той, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні” [43, с. 250].

Термін “компетентність” лише останнім часом набуває актуальності в дослідженні проблем у сучасному психолого-педагогічному контексті. На думку Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. В. Овчарук, поняття “компетентність” має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат — результат освіти [2; 30; 33; 37]. Однак термін “компетенція” використовується в лінгвістиці й методиці викладання іноземних мов з 1965 року. Він був започаткований Н. Хомським і означав здатність, яка необхідна для виконання переважно мовної діяльності в рідній мові [50, с. 82]. Тому не випадково лінгвісти частіше вказують на відповідну компетенцію, яка належить мовній особистості, психологи наголошують на компетентності як психологічному новоутворенні

особистості. Ми у своєму дослідженні будемо використовувати термін “компетентність”, враховуючи при цьому й відповідні підходи до поняття “компетенція”, оскільки йдеться про майбутнього перекладача, а саме — формування міжкультурної компетентності перекладача.

Психологи М. К. Кабардов, О. В. Арцишевська запроваджують деякі визначення для розрізнення понять “компетенція” і “здібність”. Говорячи про компетенцію або компетентність, вони мають на увазі характеристики поведінки як домінуючу форму активності особистості, сформованість відповідних навичок і умінь, ступінь володіння, наприклад, мовою і мовленням. Говорячи про здібності, запроваджують оціночний критерій, маючи на увазі потенційні можливості і задатки, від яких залежать швидкість, якість і рівень сформованості відповідної компетенції [20].

Л. К. Гейхман зазначає, що складність запровадження понять “компетенція” та “компетентність” полягає ще й у тому, що вони описують потенціал, який: а) проявляється ситуативно (отже, може стати основою оцінки лише відстрочений результатів освіти); б) описує інструментарій одночасно розуміння і дії, який дає можливість сприймати нові культурні, соціальні, економічні і політичні реалії [9].

В плані розуміння сутності ключових компетентностей цікавим є виокремлення основних характеристик ключових компетентностей авторами “Стратегії модернізації змісту загальної освіти” і розгляд їхніх класифікаційних ознак, проведений Е. Ф. Зеєром [16].

Ключові компетентності в “Стратегії модернізації змісту загальної освіти” визначаються через такі характеристики:

1. Ключові компетентності багатофункціональні. Компетентності належать до ключових, якщо оволодіння ними дає змогу вирішувати різні проблеми у повсякденному, професійному або соціальному житті. Ними слід оволодіти для досягнення важливих цілей і вирішення складних завдань у різних ситуаціях.

2. Ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні, вони використовуються у різних ситуаціях (у навчанні, на роботі, у сім’ї, в політичній сфері тощо).

3. Ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін.

4. Ключові компетентності багатовимірні, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні уміння (аналітичні, критичні, комунікативні та ін.), “ноу-хау”, а також здоровий глузд.

Однак поняття “компетенція” і “компетентність” мають свої смислові відтінки.

Тлумачний словник російської мови Д. М. Ушакова визначає компетенцію (від лат. *competentia*) як коло питань, явищ, в яких ця особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом. А компетентний — це “обізнаний, який є визнаним знавцем у якомусь питанні”.

Словник іншомовних слів розкриває поняття “компетентний” як той, хто володіє колом прав і повноважень якоїсь установи, особи або колом справ, питань, які потребують вирішення. Англійське *competent* перекладається як компетентний, правомочний. Воно має також юридичний відтінок. В англійській мові в терміні *competence* домінує смисл якості особистості: компетентність трактується як здібність.

У вітчизняній педагогіці проблемам компетенції/компетентності особлива увага приділяється у працях А. В. Хуторського, Е. Ф. Зеєра, А. К. Маркової, Н. В. Кузьміної, які називають професійну компетентність базовою якісною характеристикою особистості і співвідносять її із знаннями, уміннями, навичками, професійною майстерністю, вмотивованістю до професійного вдосконалення.

Зокрема, в працях Е. Ф. Зеєра зазначається, що компетентність має інтегративну природу і являє собою знання сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення намічених цілей, а також відповідні уміння й навички. Компетенцією автор називає сукупність прав і обов’язків фахівця, професійних завдань, які він уповноважений вирішувати згідно з посадовою інструкцією фахівця. Автор вважає, що компетентність насамперед передбачає володіння технологіями, тобто знанням того, як виконується діяльність, і являє собою сплав освіченості і досвіду.

Що ж стосується професійної освіти, то Е. Ф. Зеєр констатує: знання, уміння і досвід визначають компетентність людини, здатність мобілізувати ці знання, уміння й досвід у конкретній соціально-професійній ситуації зумовлює компетенцію освіченої і професійно-спішної особистості [17].

Аналогічний зміст поняття компетентності відображений у працях А. К. Маркової [27].

Компетентність того, хто навчається, на думку А. П. Тряпичіної, — це рівень освіченості, який виражається у здатності вирішувати завдання в різних сферах діяльності на основі теоретичних знань. Автор вважає, що компетентність може бути трьох видів:

- загальнокультурна;
- допрофесійна;
- методологічна.

Загальнокультурна компетентність трактується як рівень освіченості, достатній для вирішення пізнавальних проблем, орієнтації в культурному просторі, визначення своєї позиції. Загальнокультурна компетентність передбачає інтерес до різних галузей знань, оволодіння методами самоосвітньої діяльності, засвоєння провідних ідей у досліджуваних предметних галузях.

Рівень освіченості, достатній для отримання професійної освіти, визначається як *допрофесійна компетентність*.

Методологічна компетентність співвідноситься із здатністю особистості самостійно вирішувати світоглядні проблеми, дослідні і творчі завдання.

Поняттям “компетентність” визначається глибина й характер обізнаності працівника з конкретної професійної діяльності і професійного поля, в якому він діє, а також здатність ефективно реалізовувати в практичній діяльності свою професійну кваліфікацію і досвід. У вузькому сенсі професійна компетентність включає знання, навички, уміння і способи їх реалізації в діяльності. В широкому сенсі вона включає рівень успішності взаємодії із соціальним середовищем [46].

Таким чином, дослідники доходять висновку, що природа компетентності така: будучи продуктом навчання, вона не безпосередньо виходить з нього, а є скоріше наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Компетентність — це спосіб існування знань, умінь, освіченості, яка сприяє особистісній самореалізації, знаходженню свого місця у світі, внаслідок чого освіта виступає як високомотивоване й особистісно-орієнтоване визнання особистості оточенням, яке забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, і усвідомлення особистістю її власної значущості.

Деякі автори, наприклад, М. К. Сергєєв, вбачають у понятті “компетентність” творче начало. Автор визначає професійну компетентність як здатність не тільки привласнювати світ речей та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, створювати нові, усвідомлювати і приймати завдання, установки діяльності на всіх етапах її здійснення [41]:

- здатність і прагнення особистості у потрібних випадках самостійно їх визначати;
- володіння уміннями, орієнтовними основами діяльності, які реалізуються згідно з прийнятими або самостійно виробленими установками і завданнями;
- намагання і здатність ініціативно, критично та інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності і відносин.

На думку Ю. Скжипчак, професійна компетентність — це здатність людини вирішувати означене коло професійних завдань. Професіоналізм складається з багатьох видів професійної компетентності. Всередині компетентності іноді виділяють компетенції як здатності до чогось, які залежать як від знань, умінь, так і від ступеня переконаності і потреби користуватися цією здатністю [18].

Можна виділити групи професійної компетентності (компетентність у професійній діяльності, компетентність у професійному спілкуванні і компетентність в реалізації особистості професіонала) і види професійної компетентності всередині кожної з груп.

В. О. Сластьонін дає визначення професійної компетентності як єдності теоретичної і практичної готовності і здатності особистості здійснювати професійну діяльність [41, с. 78].

З термінами “професійна компетентність/компетентність” співвідносяться такі поняття, як майстерність і професіоналізм.

Дослідники А. В. Петровський, В. І. Загвязинський визначають майстерність як особистісне зростання, соціальну компетентність, володіння професійними емоціями, уміннями і навичкам, які дають змогу фахівцю успішно вивчати об’єкт і умови діяльності (ситуації), формулювати професійні завдання, виходячи з цієї ситуації, і успішно їх вирішувати відповідно до поставлених цілей [14].

Н. В. Кузьміна формулює поняття “професіоналізм” як якісну характеристику суб’єкта діяльності, представника професії, яка зумовлена ступенем володіння ним сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними засобами її здійснення. Оскільки професіоналізм є результатом оволодіння професією і досягнення найвищого рівня професійної компетенції, то професійна компетенція — необхідний компонент професіоналізму. Майстерність набувається на професіоналізмі і є її новим якісним станом [23].

В нашому дослідженні пріоритетним ми визначаємо широко розроблюваний у сучасній науці *аксіологічний* підхід до педагогічних

явищ і процесів, у руслі якого *людина розглядається як найвища цінність суспільства і мета суспільного розвитку, який передбачає нове осмислення змісту професійної компетентності*. В контексті аксіологічного підходу (К. А. Абульханова-Славська, Б. С. Гершунський, В. Г. Воронцова, М. С. Розов та ін.) компетентність є освітньою цінністю. Професійна компетентність передбачає введення людини у загальнокультурний світ цінностей, і саме у цьому просторі людина реалізує себе як фахівець і професіонал [9].

Б. С. Гершунський розглядає професійну компетентність у контексті онтогенетичного розвитку особистості і стверджує, що кожна людина йде до особистісного становлення в процесі і в результаті свого послідовного руху до нових освітніх рівнів за такими ступенями:

- I — елементарна і функціональна освіченість;
- II — загальна освіта;
- III — професійна компетентність;
- IV — оволодіння широкою культурою;
- V — формування індивідуального менталітету.

У його розумінні професійна компетентність пов'язана з формуванням на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості і суспільства якостей, які дають людині можливість найповніше реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності, які відповідають суспільно необхідному поділу праці і ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоспроможного функціонування працівника тієї чи іншої кваліфікації і профілю [9].

Деякі дослідники вважають терміни “компетентність” і “кваліфікація” синонімічними, обґрунтовуючи це наявністю однакових критеріїв:

- рівень засвоєння знань і вмінь (якість знань і вмінь);
- діапазон і широта знань і вмінь;
- здатність виконувати спеціальні завдання;
- здатність раціонально організовувати і планувати свою роботу;
- здатність використовувати знання у нестандартних ситуаціях (швидка адаптація при зміні техніки, технології, організації та умов праці).

У нашому дослідженні важливе значення має визначення ключових компетенцій у дослідженні І. Л. Плужник як необхідних для

підготовки фахівця, який проживає у полікультурному світі. До них належать:

- глобалізаційно-орієнтовані полікультурні компетенції;
- комунікативні компетенції (включаючи іномовні мовленнєві і поведінкові компетенції);
- професійно-етичні;
- життєво значущі адаптаційні (екзистенціальні) компетенції.

Глобалізаційно-орієнтовані полікультурні компетенції націлюють студента на оволодіння уміннями, необхідними для громадянина світу: інформаційними технологіями, іноземною мовою, здатністю позитивно ставитися до полікультурного світу, долати негативні заобони і стереотипи щодо інших культур, виявляти і підкреслювати схожість між культурами.

Комунікативні компетенції вербального і невербального характерів забезпечують ефективне спілкування і розуміння в процесі професійної діяльності, якщо вони реалізують гнучкі комунікативні стратегії за рахунок використання мовленнєвих і немовленнєвих дій, регулюють емоції, застосовують норми толерантної поведінки, протидіють ксенофобії.

Володіння *професійно-етичною компетенцією* передбачає уміння працювати в професійній сфері з представниками інших професій; демонструвати норми соціалізації і адекватної поведінки, прийняті в ділових професійних культурах інших країн (професійної міжкультурної комунікації); розвивати особистий професійний досвід за рахунок його збагачення елементами професійних культур інших країн — бути толерантним, терпимим до чужих професійних цінностей; знаходити конструктивні компроміси.

Життєво значущі адаптаційні (екзистенціальні) компетенції значно впливають на професійну успішність. Власне академічні знання є вочевидь недостатніми для виконання успішної професійної діяльності. Уміння орієнтуватися в міжособистісних відносинах, гнучкість, впевненість, здатність досягати поставленої мети, позитивна емоційна орієнтованість на досягнення, уміння вирішувати проблеми і приймати рішення є важливими складовими, які забезпечують професійне довголіття і затребуваність у суспільстві [34].

На думку А. В. Хуторського, компетенція включає в себе сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються відповідно до означеного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності

щодо них. А компетентність означає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [48].

Аналіз визначення сутності понять “компетенція” і “компетентність” приводить до висновку, що термін “компетенція” частіше використовується для позначення:

- освітнього результату, який виражається у підготовленості, “здатності” випускника, у реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості справитися з поставленими завданнями;
- такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дає можливість ставити й досягати мети з перетворення навколишнього середовища.

Під компетентністю частіше розуміють інтегральну якість особистості, яка проявляється у загальній здатності і готовності до діяльності і базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації, які орієнтовані на самостійну й активну участь у процесі діяльності.

Компетентність завжди проявляється у дійсності. Природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистої зацікавленості у виді діяльності. На практиці змістом діяльності, яка має особистісну цінність, може бути досягнення конкретного результату (продукту) або способу поведінки. В ході дослідження на основі аналізу літератури з досліджуваної проблеми було встановлено сутнісні ознаки компетентності, які зумовлені постійними змінами світу: компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміньми і знаннями в конкретних галузях; проявляється в умінні зробити вибір виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації. Компетентний фахівець спрямований у майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самостійну освіту. Важливою особливістю професійної компетентності є те, що компетентність реалізується в теперішньому часі, але орієнтована на майбутнє.

В нашій роботі для відокремлення спільного та індивідуального будемо розрізняти синонімічно використовувані поняття “компетенція” і “компетентність” за ознакою індивідуального і спільного. Компетенція охоплює сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), соціально заданих відповідно до визначеного кола предметів і процесів і необхідних для

якісної продуктивної діяльності щодо них. Компетентність — володіння людиною відповідною компетенцією (або набором її складових), яка включає обдумане, особистісне ставлення до неї і до предмету діяльності, яке індивідуально набуває в процесі навчання.

У подальшому ми будемо розрізняти ці поняття, маючи на увазі під компетенцією якусь відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки студента, а під компетентністю — особистісну якість (характеристику), яка вже відбулася.

Вивчаючи питання власне професійної компетенції філологів, Т. М. Балихіна виділяє як надзвичайно важливу *комунікативну (професійно-комунікативну) компетенцію*.

Професійно-комунікативну компетенцію розуміють як здатність через мову і соціокультурні знання встановлювати міжособистісне спілкування у професійній (навчальній, науковій, виробничій та ін.) сфері і ситуаціях людської діяльності [1].

М. А. Василик визначає комунікативну компетентність як досвід спілкування між людьми (міжособистісний досвід), який розвивається і значною мірою усвідомлюється людьми, формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. При цьому комунікативна компетентність людини зводиться не тільки до певного стану свідомості людей, які намагаються зрозуміти одне одного, а включає в себе і поведінковий аспект [5].

Важко переоцінити значення комунікативної компетентності особистості для сучасного суспільства. Ускладнення суспільного життя, його динамічність, процеси соціальної диференціації в індустріально розвинених країнах, трансформація старих соціальних спільнот і формування нових у країнах з перехідною економікою зумовлюють підвищення ролі компетентності у створенні повсякденного життя суспільства та його культури. В цих умовах широкий і гнучкий діапазон тактик і стратегій комунікації дає можливість комунікативній компетентності проявлятися у різноманітних якостях, необхідних у різних видах комунікативної взаємодії.

Основними джерелами здобуття комунікативної компетентності, на думку автора, є:

- соціонормативний досвід культури;
- знання мов спілкування, які використовуються культурою;
- досвід міжособистісного спілкування в діловому, повсякденному і святковому оточенні;

- досвід сприйняття мистецтва;
- знання, загальна ерудиція і наукові методи навчання спілкуванню.

З цих джерел формується складний комплекс комунікативних знань і навичок, які становлять комунікативну компетентність особистості. Цей комплекс включає в себе:

- знання норм і правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового і тощо);
- високий рівень мовленнєвого розвитку, який дає можливість людині в процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію;
- розуміння вербальної мови спілкування;
- уміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їхніх вікових, статевих, соціокультурних, статусних характеристик;
- уміння поводитися адекватно ситуації і використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей;
- уміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб схилити його на свій бік, переконати у силі своїх аргументів;
- здатність правильно оцінити співбесідника як особистість, як потенційного конкурента або партнера й обирати власну комунікативну стратегію залежно від цієї оцінки;
- здатність викликати у співбесідника позитивне сприйняття власної особистості.

Очевидно, що комунікативна компетентність є одним з важливих аспектів професійної підготовки фахівців у сфері міжкультурної комунікації.

Професійна комунікативна компетенція базується на знанні типології професійно-комунікативних завдань, психології і технології спілкування (В. В. Молчановський) і включає в себе професійне володіння іноземною мовою, тобто коректне з точки зору норми, узусу і стилю, адекватне умовам, змісту і цілям діяльності [28].

При аналізі професійно-комунікативної компетенції можна виділити різні її компоненти — власне-комунікативний та поведінково-комунікативний.

Власне-комунікативний компонент компетенції являє собою комплекс комунікативно-мовленнєвих умінь, які дають можливість обмінюватися інформацією між учасниками освітнього процесу — колегами, студентами — і поза ним з метою досягнення загального

результату спільної діяльності. Це спілкування, яке є “каналом пізнання, слугує засобом розвитку, інструментом виховання, середовищем навчання” (Ю. І. Пассов) [32, с. 87].

Поведінково-комунікативний компонент — це взаємодія особистостей в освітньому середовищі і поза ним (координація, взаємодопомога, довірлива співпраця, взаємоповага позицій, а також усвідомлення і прийняття або відкидання тактик поведінки, в тому числі мовленнєвої), це особистісна, смислова, емоційна контактність учасників освітнього процесу, це вміння обирати стосовно співрозмовника такий спосіб спілкування, який би найкраще відповідав індивідуальним особливостям партнерів з комунікації (Ю. І. Пассов, Л. А. Петровська) [34].

Можна виділити визначення Л. А. Петровської, яка розглядає компетентність людини у спілкуванні як її компетентність у міжособистісній взаємодії. Оскільки комунікативна компетентність актуалізується в конкретних соціальних умовах комунікації (комунікативне середовище, ситуація, статус комунікантів та їхні комунікативні ролі тощо), то вона соціально зумовлена. Розвиток компетентності спілкування дорослих людей передбачає двоякий процес: з одного боку, це набування певних нових знань та досвіду, а з іншого — це корекція, зміна форм, що вже склалися [34].

С. Л. Братченко у своєму дослідженні визначає комунікативну компетентність як комплекс якостей особистості, виділяючи чотири групи властивостей як складових комунікативної компетентності — це особистісні, когнітивні, емоційні і поведінкові характеристики. Основним змістом особистісного компонента є спрямованість на діалогічне спілкування. У лінгвістичній освіті вирізняють такі компоненти комунікативної компетенції [8]:

- *лінгвістична компетенція* (linguistic competence) — знання словникових одиниць і граматичних правил, які перетворюють лексичні одиниці на свідоме висловлювання;
- *соціолінгвістична компетенція* (sociolinguistic competence) — здатність обирати і використовувати адекватні мовні форми і засоби залежно від мети й ситуації спілкування, соціальних ролей учасників комунікації, тобто того, хто виступає партнером у спілкуванні;
- *дискурсивна компетенція* (discourse competence) — здатність розуміти різні види комунікативних висловлювань, а також будувати цілісні, зв'язні й логічні висловлювання різних функцій.

нальних стилів (стаття, лист, есе тощо); передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання;

- *стратегічна компетенція* (strategic competence) — вербальні і невербальні засоби (стратегії), до яких звертається людина тоді, коли комунікація не відбулася; такими засобами можуть бути як повторне прочитування фрази і перепитування незрозумілого речення, так і жести, міміка, використання різних предметів;
- *соціокультурна компетенція* (sociocultural competence) — знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки й етикету, а також умінь розуміти й адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури; формування соціокультурної компетенції передбачає інтеграцію особистості в систему світової і національної культур;
- *соціальна компетенція* (social competence) — це умінь взаємодіяти з іншими, впевненість у собі і в своїх силах для здійснення комунікації, а також умінь допомогти іншому, підтримати спілкування, поставити себе на його місце і здатність справитися із ситуаціями, які виникають у процесі нерозуміння партнерів зі спілкування;

Для нашого дослідження особливий інтерес має концепція Н. С. Сахарової, у якій “компетенція” розглядається з позицій ціннісних відносин особистості. Автор виокремлює сутнісні характеристики іномовної компетенції студентів як сукупність інформаційно-когнітивних, діяльнісних та аксіологічних компонентів. Під іномовною компетенцією мають на увазі системно-ціннісне новоутворення особистості, яке фокусує інформацію, іномовні і спеціальні професійні знання, іномовні і професійні умінь, ціннісні відносини [38; 39].

За спостереженнями Г. В. Єлізарової (2001), сучасні комунікативні методи забезпечили високий рівень володіння мовною формою (носії мови відзначають грамотність, насиченість, вільність і правильність мовлення наших студентів), але виявилися й недоліки існуючої системи, у якій відсутня установка на формування міжкультурної компетентності. Комунікативна компетентність, вільність і правильність мовлення за відсутності уявлень про культурний компонент значення не гарантують взаєморозуміння і результативної спільної діяльності. Через це досягнення головної мети спілкуван-

ня — його ефективності (отримання результату) — надзвичайно ускладнене [11].

Ми приєднуємося до точки зору дослідників (Е. Холл, С. Г. Тер-Мінасова, Вайман), які переносять акцент з вивчення мови в традиційному контексті історичної і побутової культури (формування соціально-культурної компетентності) на виявлення міжкультурних зв'язків і розходжень (формування міжкультурної компетентності) [47].

С. Г. Тер-Мінасова стверджує, що кожний урок іноземної мови — це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне слово відображає іноземний світ й іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ. Але суттєві особливості мови й культури виявляються при зіставленні, при порівняльному вивченні мов і культур [45].

У рамках власної культури створюється непохитна ілюзія свого бачення світу, способу життя, менталітету тощо як єдино прийняттого. Переважна більшість людей не усвідомлюють себе продуктом своєї культури навіть у тих рідкісних випадках, коли вони розуміють, що поведінка представників інших культур визначається їхньою іншою культурою. Тільки вийшовши за рамки своєї культури, тобто зіткнувшись з іншим світоглядом, світосприйняттям тощо, можна зрозуміти специфіку своєї суспільної свідомості, можна “побачити” відмінність або “конфлікт культур”.

Безперечно, фундаментальним при цьому є зіставлення з рідною мовою і культурою.

Питанням співвідношення національної культури та особистості займалися представники різних наук: психологи, культурологи, етнокультурологи. Так, у книзі “Мова і культура” Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова зазначається: “Людина не народжується ані росіянином, ані німцем, ані японцем чи кимсь іншим, а стає нею в результаті перебування у відповідній національній спільності людей. Виховання дитини проходить через вплив національної культури, носіями якої є оточуючі люди”. Спілкування двох людей, одна з яких розмовляє іноземною мовою, є спілкуванням не тільки міжмовним, але й міжкультурним, оскільки комуніканти є представниками різних лінгвокультурних спільнот. Останнє накладає на того, хто розмовляє іноземною мовою, додаткові зобов'язання: він повинен не тільки правильно формулювати свої думки іноземною мовою, а й дотримуватися культурних норм, прийнятих у носіїв іноземної мови [6, с. 44].

Н. М. Лебедєва, О. В. Лунєва, Т. Г. Стефаненко, М. Ю. Мартинова виділяють певні моделі міжкультурного навчання, які різняться такими аспектами:

- *за методом навчання — дидактичні або експериментальні*

Дидактичні моделі ґрунтуються на припущенні, що розуміння культури приходить із знанням історії, традицій і звичаїв, які необхідні для ефективної взаємодії з її представниками. Навпаки, експериментальні моделі базуються на переконанні, що найбільше знань люди отримують з власного досвіду, наприклад, з особливого виду активності — симулятивних і рольових ігор, які створюються для того, щоб виявити проблемні ситуації під час підготовки або у процесі міжкультурної взаємодії.

- *за змістом навчання — загальнокультурні або культурно-специфічні*

Культурно-специфічний підхід зазвичай інформує студентів про те, як взаємодіяти з представниками якоїсь конкретної культури, або ширше — про *специфіку* культур. Хоча існує загальна згода стосовно того, що являє собою культурно-специфічне навчання, які в нього цілі, немає такої згоди щодо мети загальнокультурного навчання. Деякі автори вважають, що загальнокультурний підхід дає людині можливість вивчити себе як потенційного комунікатора з представниками будь-якої культури. Інші дослідники вважають, що загальнокультурне навчання має на меті поліпшити розуміння студентами того, як культура впливає на їхню поведінку. Згідно з третьою точкою зору, таке навчання веде до усвідомлення того, що існують психологічні явища (негативні стереотипи, переконання, упередження), які заважають розвитку гармонійних міжетнічних відносин [25]. На наш погляд, процес загальнокультурного навчання в ідеалі повинен складатися з етапів, які пов'язані з усвідомленням: а) культурної специфіки людської поведінки, емоцій і когніцій; б) специфіки, характерної для рідної культури; 3) значення культурних чинників у процесі комунікативної взаємодії [49].

- *за сферою, в якій намагаються досягти основних результатів, — когнітивні, емоційні або поведінкові*

Когнітивний підхід робить акцент на одержанні студентами знань та інформації про культуру і міжкультурні відмінності.

Емоційний підхід орієнтований на трансформацію установок, пов'язаних з міжкультурною взаємодією, почуттів людей щодо “інших” (від упередженості до толерантності або навіть до активного

ентузіазму з розвитку близьких взаємовідносин). Крім того, орієнтовані на емоції навчальні програми можуть допомогти студентам долати невпевненість і тривожність у новому культурному середовищі і таким чином успішніше адаптуватися в ньому. Поведінковий підхід покликаний формувати уміння й навички, які підвищують ефективність спілкування [49].

Існують також інші класифікації моделей полікультурної освіти. Так, К. та У. Стефани запропонували схему навчальних програм, яка включає два виміри відповідно до психологічних процесів, які впливають на поліпшення міжкультурних відносин: а) активна або пасивна участь; б) зміна у знаннях і уявленнях (когнітивній сфері) або в емоціях учасників (Stephan W. G, Stephan C. W., 2001) [58].

Міжкультурне навчання передбачає формування компетентності у спілкуванні на міжкультурному рівні, тобто наявність у людини таких особистісних якостей, як відкритість, терпимість і готовність до спілкування. Відкритість при цьому розуміється як свобода від упереджень щодо представників іншої культури. Ця якість дає можливість побачити у культурі країни, мова якої вивчається, незвичне й адекватно відреагувати на це. З відкритістю пов'язана здатність людини терпимо ставитися до проявів чужого, незвичного в інших культурах, готовність до міжкультурного спілкування.

Формування готовності до міжкультурного спілкування пов'язане з формуванням у того, хто навчається, міжкультурної компетентності, яка дає йому змогу співвідносити свою культуру з культурою країни, мова якої вивчається. Останнє вимагає вміння бачити відмінності і спільність у культурах, у світосприйнятті їх носіїв, їх картини світу, у системах норм, обов'язків, прав тощо, прийнятих у різних соціумах.

У документах Ради Європи такі вміння та навички (*Savoir faire*) поділяються на дві групи: практичні вміння та здібності (соціальні вміння, навички повсякденного життя) і міжкультурні вміння: здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури, виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації, долати стереотипи у стосунках [13, с. 106].

У зв'язку з цим у процесі вивчення іноземної мови важливе місце повинно посідати зіставне співвивчення культур. У процесі навчання студенти мають оволодіти уміннями, виступати в ролі посередника між представниками своєї та іномовної культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непоро-

зуміння та конфліктні ситуації, спричинені міжкультурними відмінностями.

В нашому дослідженні ми розглядаємо міжкультурну компетентність фахівця як невід'ємну частину його професійної компетентності, яка являє собою сукупність спеціальних знань, міжкультурних умінь, ціннісних відносин, що забезпечують повноцінну комунікацію в ситуації міжкультурного спілкування.

Література

1. *Балыхина Т. М.* Структура и содержание филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т. М. Балыхина. — М.: Изд-во Моск. гос. пед. ун-та, 2000. — 400 с.
2. *Бібік Н. М.* Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: "К. І. С.", 2004. — С. 47–53.
3. *Борисова Н. В.* Компетентностный подход и современные образовательные технологии в реализации систем обеспечения качества высшего образования. — М., 2006. — 18 с.
4. *Бим-Бад Б. М.* Педагогические течения в начале XX века. — М.: Педагогика, 1994. — 161 с.
5. *Василик М. А.* Основы теории коммуникации / М. А. Василик, М. С. Вершинина, В. А. Павлов. — М.: Гардарики, 2003. — 615 с.
6. *Верещагин Е. М.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — 4-е изд. — М.: Наука, 1993. — 103 с.
7. *Гачев Г. Д.* Национальные образы мира. — М.: Рус. яз., 1988. — 174 с.
8. *Гез Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. яз. в шк. — 1985. — № 2. — С. 4–12
9. *Гершунский Б. С.* Философия образования XXI века / Б. С. Гершунский. — М.: Интердиалект +, 1997. — 695 с.
10. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М., 1972. — 116 с.
11. *Елизарова Г. В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Елизарова. — СПб., 2001. — 317 с.

12. *Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посіб.* / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. — К.: Богдана, 2003. — 520 с.
13. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: Пер. з англ.* — К.: Вид-во Ленвіт, 2003. — 273 с.
14. *Загвязинский В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М.: Академия, 2001. — 187 с.
15. *Закон України “Про освіту”.* — К.: Генеза, 1996. — 36 с.
16. *Зеер Э. Ф.* Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психол. журн. — 1997. — № 6. — С. 23–28.
17. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург, 2000. — 257 с.
18. *Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие. — М.: АПК и ППРО, 2005. — 98 с.
19. *Ильин Г. П.* Философия образования. (Идея непрерывности) / Г. П. Ильин. — М.: Вузовская кн., 2002. — 224 с.
20. *Кабардов М. К.* Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности / Под ред. Э. А. Голубевой. — М., 1989. — С. 35–41.
21. *Каган М. С.* Философия культуры / М. С. Каган. — СПб., 1996. — 415 с.
22. *Краевский В. В.* Содержание общего и среднего образования: проблемы и перспективы / В. В. Краевский. — М.: Педагогика, 1981. — 209 с.
23. *Кузьмина Н. В.* Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе / Н. В. Кузьмина. — М., 1973. — 68 с.
24. *Лебедев О. Е.* Проблемы управления процессом модернизации системы образования / Вестник Сев-Запад. отд. РАО. — СПб., 2003 — Вып. 8. — 403 с.
25. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. пособие / Н. М. Лебедева. — М.: Ключ-С, 1999. — 224 с.
26. *Лернер И. Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций: [Анализ концепции развивающего обучения, разработ. психологами Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым] // Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 7–11.

27. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996. — 290 с.
28. *Молчановский В. В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа / В. В. Молчановский, Л. Шипелевич. — М.: Рус. яз, 1990. — 319 с.
29. *Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.* — К.: Освіта, 2002. — 24 с.
30. *Овчарук О. В.* Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти. // Компетентный подход у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: “К. І. С. ”, 2004. — С. 6–16.
31. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. — М.: Рус. яз., 1984. — 797 с.
32. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.
33. *Пометун О. І.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентного підходу в українській освіті // Компетентный подход у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: “К. І. С. ”, 2004. — С. 66–72.
34. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
35. *Плужник И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Л. Плужник. — Тюмень, 2003. — 23 с.
36. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. — М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
37. *Савченко О. Я.* Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентный подход у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: “К. І. С. ”, 2004. — С. 34–47.
38. *Сахарова Н. С.* Развитие иноязычной компетенции студентов как педагогической системы // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. — 2002. — № 6. — С. 177–184.

39. *Сахарова Н. С.* Развитие иноязычной компетенции студентов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. С. Сахарова. — Оренбург, 2004. — 42 с.
40. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. — М.: Нар. образование, 2006. — Т. 2. — 815 с.
41. *Сергеев Н. К.* Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. К. Сергеев. — Волгоград, 1998. — 44 с.
42. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. — М.: Просвещение, 1986. — 203 с.
43. *Словник української мови*: В 10 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 4. — 1624 с.
44. *Смыслы и цели образования: инновационный аспект*: Сб. науч. тр. / Под ред. А. В. Хуторского. — М.: ИНЭК, 2007. — 300 с.
45. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. — 262 с.
46. *Тряпицына А. П.* Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. П. Тряпицына. — Л., 1989. — 91 с.
47. *Холл Э.* Как понять иностранца без слов / Э. Холл. — М., 1995. — 429 с.
48. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования // Нар. образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.
49. *Brislin R. W.* Cross-cultural encounters. Face-to-face interaction / R. W. Brislin. — N. Y.: Pergamon Press, 1981. — 373 p.
50. *Chomsky N.* Language and Mind. — N. Y.: Harcourt, Brace and World, 1968. — 164 p.
51. *DefinitonandSelectionofCompetencies.TheoreticalandConceptual Foundations (DESFCO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame and Reference for an Assesment and Research Program.* — University of Neuchatel. — October, 2001. — 279 p.
52. *Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education.* Eurodice. — 2002. — 224 p.
53. *Kramsh Clare* New Directions in the Study of Foreign Languages // ADFL Bulletin. — 1989. — No. 2. — P. 4–11.
54. *Kraevskij V.* The theory of curriculum content in the USSR: prep. for IBE. I. Y. Lerner. — Paris: UNESCO, 1984. — 113 p. — (Educational sciences / Intern. Bureau of Education).

55. *Longman Dictionary of Contemporary English* Harlow: Longman Dictionary, 1995. — 1668 p.
56. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. — Merriam Webster's Inc., 1998. — 1559 p.
57. *Oxford Russian Dictionary*. — Oxford: Oxford University Press, 1977. — 1340 p.
58. *Stephan W. G. Improving Intergroup Relations* / W. G. Stephan, C. W. Stephan. — N. Y.: Thousand Oaks, 2001.