

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Пріма Р. М., Козак А. В.

ВСТУП

Динаміка і суперечливість соціального розвитку, глобалізація, інтеграція України у світову економіку, зростання обсягів торгівлі та дипломатичної діяльності приводять до інтенсифікації комунікативних процесів у соціумі. У зв'язку з розширенням сфери спілкування виникає потреба у встановленні міжнародних контактів, що передбачає не тільки подолання мовного бар'єра, але й набуття здатності до міжнародного діалогу, розуміння культурної самобутності інших людей, визнання правомірності іншого бачення реальності, опанування новою концептуальною картиною світу, що дозволяє зрозуміти соціальну дійсність і культуру.

Актуальність і важливість означеного завдання засвідчує «Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності і гідності»»¹, затверджена 7 травня 2008 р. у Страсбурзі міністрами закордонних справ країн – членів Ради Європи на 118-ій сесії Комітету міністрів.

Вищезазначеним пояснюються особливі вимоги до освіти, оновлення її цілей, змісту та форм, що відповідає вимогам Болонського процесу², Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.³

Вища школа в сучасних умовах трансформації українського суспільства покликана створити якісно нову освітню систему, яка забезпечить для особистості можливість реальної неконфліктної взаємодії в полікультурному просторі своєї країни і світу загалом, що зумовлює затребуваність професії фахівця у сфері міжнародної діяльності і водночас підвищує вимоги до означених спеціалістів. Знання іноземної мови є необхідною, але далеко недостатньою умовою професійної компетентності, оскільки відбувається зміщення акцентів у вимогах до сучасного працівника з формальних чинників його

¹ Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності». Київ : Оранта, 2010. 44 с.

² Вища освіта України і Болонський процес. Київ ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 18 с.

³ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. Київ : Шкільний світ, 2001. 21 с.

кваліфікації й освіти до соціальної цінності його особистісних якостей, де готовність до міжкультурної комунікації розглядається як суттєвий аспект особистісної готовності майбутнього фахівця до повноцінної соціалізації, соціальної взаємодії та самореалізації в суспільстві.

У навчанні міжкультурній взаємодії особливого значення набуває особистий досвід студентів щодо освоєння способів спілкування. У зв'язку із цим важливим є вибір педагогічних засобів, які забезпечують опанування таких. Психолого-педагогічні особливості процесу спілкування як одного з видів людської діяльності засвідчують, що «зрізом будь-якої фази спільної діяльності виступає ситуація як найбільш динамічний її елемент, який відображає сукупність умов взаємодії, що потребують певних дій» (Ю. Ханін). Водночас вона дозволяє студентам набутти й осмислити особистий досвід як основу формування міжкультурної компетентності – підґрунтя готовності до міжкультурної комунікації.

Під формуванням готовності до міжкультурної комунікації ми розуміємо педагогічний процес, у якому на основі створення цілісної системи впливу на особистість студентів, діяльність і характер соціальної взаємодії, а саме на основі єдності змісту, форм, засобів і методів виховання відбувається інтелектуальний розвиток і виховання людини кроскультури (медіатора культур) і моральності, що знаходить своє вираження в її поведінці (передусім у комунікативній діяльності).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й апробувати експериментальну модель формування готовності до міжкультурної комунікації майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин і технологію реалізації означеного процесу в закладі вищої освіти (далі – ЗВО).

1. Експериментальна модель процесу формування готовності до міжкультурної комунікації майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин

Реалізація мети дослідження зумовила необхідність розроблення моделі процесу формування готовності майбутніх фахівців із міжнародних відносин до міжкультурної комунікації. Ми виходимо з того, що застосування системного підходу до дослідження педагогічних явищ нерозривно пов'язане з побудовою моделі феномену, що вивчається. Передусім відзначимо, що модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – «міра», «образ», «норма») у логіці й методології науки розуміється як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної та соціальної реальності,

породження людської культури, концептуально-теоретичної освіти тощо – оригіналу моделі⁴.

У контексті дослідження моделювання процесу формування у студентів готовності до міжкультурної комунікації базується на вимозі відповідності моделі її оригіналу, оскільки, за визначенням М. Вартовського «будь-яка сутність може розглядатися як модель усякої іншої тоді <...>, коли ми можемо виокремити загальні для них релевантні властивості, тобто ті властивості, завдяки яким одна сутність подібна до іншої»⁵.

Експериментальна модель проектується нами як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що становлять певну цілісну педагогічну систему.

Що стосується педагогічної системи формування готовності майбутнього фахівця з міжнародних відносин до міжкультурної комунікації, то вона розуміється нами як цілісна сукупність змісту, форм, засобів і методів впливу на особистість студента, які сприяють розвитку його власної комунікативної культури, визначають її якість і «культуроємність» означеної педагогічної системи загалом. Суть формування готовності до міжкультурної комунікації, у процесі якої здійснюється соціокультурний розвиток особистості, полягає в тому, щоб спонукати майбутнього спеціаліста (як поціновувача і творця культурних цінностей, зокрема, цінностей міжкультурного спілкування) до *розвитку себе в культурі і культури в собі*.

Структурно-функційна зорієнтованість експериментальної моделі окреслена у виділених компонентах, виокремлених у блоки (цілевизначення, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий, оцінювально-результативний). Означена модель забезпечує розуміння діалектичної залежності між елементами досліджуваної проблеми та відтворення цілеспрямованого процесу системи формування готовності майбутнього фахівця з міжнародних відносин до міжкультурної комунікації (див. рис. 1).

Блок цілевизначення як системостворювальний акумулює наявність конкретної мети – формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації і включає в себе такі структурні компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-поведінковий*. Це передбачає необхідність усвідомлення студентами кінцевої мети навчання, яка розуміється як формування особистості, здатної і такої, що бажає брати участь

⁴ Философский энциклопедический словарь / под ред. С. Аверинцева и др. 2-е изд. перераб. и доп. Москва : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с. С. 382.

⁵ Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. Москва : Прогресс, 1988. 148 с. С. 34.

у спілкуванні на міжкультурному рівні, що передбачає їхній комунікативний, соціокультурний та інterкультурний розвиток, ціннісне ставлення до проблем міжкультурної комунікації, взаємодії мов і культур, наявність пізнавального інтересу до соціокультурної складової частини мови.

І що найголовніше, для майбутніх спеціалістів-міжнародників важливим є усвідомлення значущості формування власних особистісних якостей, знань і умінь для реалізації ними функцій «медіатора культур» – культурно поінформованої особистості, з виробленою культурною сприйнятливістю, оскільки лише в разі сформованості міжкультурних здібностей (до ідентифікації себе як з іншомовною, так і рідною культурою, розуміння лінгво-культурологічних репрезентацій у різних ситуаціях міжкультурного спілкування тощо) і якостей медіатора культур особистість може продуктивно здійснювати міжкультурне спілкування у професійній діяльності.

Теоретико-методологічний блок моделі репрезентує різні підходи щодо організації процесу формування готовності студентів (спеціальність «Міжнародні відносини») до міжкультурної комунікації: антропологічний, особистісно орієнтований, культурологічний, діяльнісний, системний.

Наступний блок експериментальної моделі – **організаційно-технологічний**, що базується передусім на організації процесу формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації (теоретична і практична частини), технологічному аспекті його забезпечення під впливом усіх компонентів цілісного освітнього процесу (форми, методи, засоби, прийоми, тренінги, технології інтерактивного навчання), його інтенсифікації через упровадження комплексу педагогічних умов: актуалізація комунікативних потреб, міжкультурного потенціалу студентів як інтегративної характеристики особистості, що передбачає наявність гуманістичних цінностей, комунікативної компетентності і креативності, емпатії, толерантності; сформованість ціннісних уявлень і культурних концептів у галузі міжкультурної комунікації; спрямованість на культурний саморозвиток шляхом стимулювання рефлексивної позиції майбутнього фахівця з міжнародних відносин.

Оцінювально-результативний блок засвідчує динаміку процесу формування готовності майбутнього фахівця у сфері міжнародних



Рис. 1. Модель формування готовності до міжкультурної комунікації майбутнього фахівця з міжнародних відносин

2. Технологія реалізації експериментальної моделі

Запропонована експериментальна модель, яка спрямована на сформованість готовності майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації, згідно з логікою досліджуваного процесу, передбачає поетапну реалізацію: настановчо-підготовчий, формувально-збагачувальний, контрольньо-коригувальний етапи.

На *настановчо-підготовчому етапі* відбувається: ознайомлення студентів із понятійно-категорійним апаратом у галузі культурної комунікації, сприяння формуванню в майбутнього фахівця «образу культурної людини» як підґрунтя його культурної самоідентифікації, актуалізація комунікативних потреб студентів; формування і підтримка позитивної мотивації щодо опанування знань і вмінь у сфері комунікативної культури й міжкультурної взаємодії; освоєння доступних способів самодіагностики стану сформованості комунікативної культури, лінгвокультурологічних знань і умінь, способів застосування і розвитку міжкультурної комунікації; самовизначення студентів щодо вибору шляхів комунікативно-творчої самореалізації, адаптації до нових умов соціальної взаємодії.

На цьому етапі у студентів формується більш чітке уявлення про культурну людину як індивідуальний образ, визначається вибір пріоритетних шляхів власної творчої самореалізації, міжкультурного потенціалу студентів, відбувалося ознайомлення з культурними традиціями різних народів (за культурно-цивілізаційним принципом, наприклад: європейська і східна культура) і тими умовами, що створює ЗВО для культурно-комунікативного самовдосконалення майбутнього фахівця.

Освоєння доступних способів самодіагностики здійснюється, зокрема, через анкетування, тестування, що дозволяє з'ясувати ступінь усвідомлення студентом необхідності опанування знань і вмінь у сфері комунікативної культури і міжкультурної взаємодії як особистісно-професійної цінності.

Формуванню у студентів позитивної мотивації щодо опанування комунікативної культури сприяє те, що всі заняття проходять у формі діалогу, що створює «власний простір» для роздумів і самооцінок.

На другому – *формувально-збагачувальному етапі* – відбувається подальше поглиблення знань й умінь студентів у галузі всіх складників культури особистості (емоційно-психологічної, інтелектуальної, комунікативної), культури діяльності та соціальної взаємодії (сукупність необхідних загальнокультурних умінь) через створення спеціальних умов залучення студентів у квазіпрофесійну діяльність під час навчання, спрямованих на формування в них ціннісних уявлень і культурних концептів у галузі міжкультурної комунікації, стимулювання рефлексивної позиції майбутнього фахівця. Для цього необхідно «створити в аудиторії мікросвіт життя, яке нас оточує,

з усіма реальними, міжлюдськими стосунками і доцільністю у практичному користуванні мовою»⁶, що передбачає забезпечення системності організованої комунікативної діяльності як ціле-спрямованого педагогічного процесу, спрямованого на формування в них міцних загальнокультурних комунікативних навичок та світогляду людини Культури.

Означене зумовлює необхідність розглядати реальний навчальний процес як «особливим чином організоване спілкування чи особливий різновид спілкування», важливою функцією якого є встановлення взаємодії викладача і студентів, студентів один з одним, як спільної узгодженої діяльності його суб'єктів. Досягти цього можна лише через особистісно орієнтовані технології, які «націлені не на формування особистості того, хто навчається в «заданому руслі» (як це вважалося раніше)», а на створення умов, у яких він розвиває власну універсальну сутність, свої природні сили»⁷.

Уважаємо за необхідне коротко зупинитися на лексико-семантичному аналізі поняття «технологія», яке в перекладі з англійської, як відомо, означає «техніка». Більшість дослідників і пересічних людей в англословному світі вкладають у це поняття здебільшого технічні об'єкти: машини, комп'ютери, обладнання тощо. У словнику іншомовних слів знаходимо таке визначення технології: у перекладі із грецької – «мистецтво», «майстерність», «уміння», «сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форм об'єкта»⁸.

У педагогічному словнику феномен «технологія» трактується як «новий напрям у педагогічній науці, який займається конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням навчальних процесів; є системою способів, прийомів, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань виховання, навчання і розвитку особи – вихованця, а сама діяльність представлена процедурно»⁹. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився. Так, у сфері інформації йдеться про інформаційні технології, а в педагогіці – педагогічні технології. На думку В. Беспалько, педагогічна технологія передбачає «суворо наукове проектування і відтворення в аудиторії педагогічних процесів, які гарантують успіх»¹⁰.

⁶ Риверс М. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя. Москва : РЕМА ; МГЛУ, 1992. С. 99.

⁷ Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва, 2000. 231 с. С. 75.

⁸ Словарь иностранных слов. Москва : Сов. энциклопедия, 1984. 784 с. С. 217.

⁹ Коджаспирова Г. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с. С. 141.

¹⁰ Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 302 с.

У дослідженні, усвідомлюючи все розмаїття педагогічних технологій, які сприяють формуванню готовності студентів до міжкультурної комунікації, ми зупинили свій вибір передусім на *технологіях модульного навчання, ігрових технологіях та технологіях інтерактивного навчання*, головною особливістю яких є їхня особистісно орієнтована, гуманістична спрямованість, де закладені сприятливі можливості для створення станів, що максимально інтенсифікують всі компоненти готовності до міжкультурної комунікації.

Вибір технології модульного навчання був зумовлений тим, що вона поєднує в собі різні підходи щодо навчання студентів. Означена технологія базується на парадигмі, згідно з якою студент повинен навчатися сам, а викладач має здійснювати управління його навчанням: мотивувати, організовувати, координувати, консультувати, контролювати (Т. Шамова). Погоджуємося з думкою Н. Паперної¹¹ та вважаємо, що вона інтегрує більшість прогресивних ідей. Так, і технології програмованого навчання модульна технологія запозичує ідеї активності суб'єктів учіння, що реалізуються у процесі чітких дій, здійснюваних за певною логікою; постійного посилення своїх дій на основі самоконтролю; індивідуалізованого темпу навчально-пізнавальної діяльності. Із технології поетапного формування розумових дій використовується ідея орієнтувальної основи діяльності. Із психологічних технологій – ідеї рефлексивного підходу. Від проблемного навчання технології модульного навчання «перейняла» його провідні особливості: проблемну подачу матеріалу в модулі, нестандартність вправ. Від активного, точніше, інтерактивного, навчання перейшли методи навчання, які дозволяють підвищити пізнавальну активність студентів. Досить вдало, як нам видається, влітаються в дидактичну систему модульного навчання ігрові форми проміжного та підсумкового контролю. До того ж модульне навчання має характерні риси індивідуально-диференційованого навчання, а саме: відхід від поточного методу навчання й перехід до індивідуальної підготовки спеціалістів з акцентуацією самостійної роботи студентів.

Проектування процесу навчання студентів міжкультурної комунікації на модульній основі дає змогу: досягти в дидактичному просторі ЗВО інтеграції та диференціації змісту навчання шляхом групування проблемних модулів навчального матеріалу, які забезпечують розроблення в повному, скороченому та поглибленому варіантах, що допомагає вирішити проблему рівневої та профільної диференціації у процесі навчання; здійснювати самостійний вибір студентами того чи іншого варіанта модульної програми залежно від рівня підготовленості та забезпечувати їм індивідуальний темп засвоєння програми;

¹¹ Паперная Н. Формирование готовности будущего учителя к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Армавир, 2002. 223 с.

використовувати проблемні модулі як «сценарії» для створення інших технологічних засобів (рольові ігри, мозковий штурм, проекти тощо); переносити акцент у роботі викладача в бік консультативно-координаційних функцій управління пізнавальною діяльністю студентів.

Водночас гнучкість управління забезпечує процесуальний аспект модульного навчання, зокрема й варіативність методів і засобів навчання, гнучкість системи контролю, індивідуалізацію пізнавальної діяльності студентів, наступність у системі «бакалаврат – магістріум».

Ми поділяємо думку П. Підкасистого про те, що особливе місце серед навчальних технологій посідає ігрова, яка виросла «із предмета наукових дискусій у найбільш перспективний напрям реальної активізації навчального процесу у XXI ст.»¹².

Ігрові технології – це дидактичні системи застосування різноманітних ігор, які актуалізують комунікативні потреби, міжкультурний потенціал студентів, оскільки, як стверджував Б. Ананьєв, «гра як засіб є ефективною в освіті і розвитку <...> спілкування»¹³, формує вміння розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів: дидактичні, ділові (комунікативні), рольові (імітаційні) ігри, ігрове проєктування, ситуативні справи, індивідуальний тренінг тощо.

За даними сучасної науки (Г. Коптельцева, І. Мальханова, В. Пугачов, Ю. Рот, О. Садохін та інші) вони є методами навчання ефективною комунікації, оскільки не просто наводять факти з реального життя, а дозволяють учасникам «прожити» певну кількість часу в конкретних ситуаціях міжкультурної комунікації, завдяки чому партнери з комунікації набувають необхідних навичок і досвіду спілкування та взаємодії, розвивають упевненість у собі, здатність до гнучких взаємин. Наприклад, зі студентами експериментальних груп (III курс, «Країнознавство») була апробована спеціальна навчальна гра «Бафа-Бафа»¹⁴, запропонована американськими антропологами, яка допомагає зрозуміти, що таке культурна ментальність.

Учасники гри розподіляються на дві групи: одна група утворює народ із культурою «альфа» – доброзичливі та комунікабельні люди, що мають вождя, у колі яких панують патріархальні норми і цінності. Головне їхнє заняття – обмін різнокольоровими фішками. Проте здобування фішок вони не вважають вагомим справою, оскільки важливим є сам процес спілкування під час обміну. Це модель архаїчної, традиційної культури.

Друга група – це «бета-культура», що вимагає від людей діловитості й енергійності, адже головне завдання кожного – отримати якомога

¹² Підкасистый П. Игра как средство активизации учебного процесса. *Советская педагогика*. 1985. № 3. С. 22.

¹³ Ананьев Б. О проблемах человекознания. Москва : Наука, 1977. 380 с.

¹⁴ Кармин А. Культурология. Санкт-Петербург : Лань, 2006. С. 214–215.

більше фішок одного кольору. Усі шукають партнерів, із якими із цією метою можна поторгуватися. Вступають у комунікацію тільки заради торгу, спілкуються лише мовою жестів чи штучно створених за особливими правилами звукосполучень. Бета-культура – демократична: у ній немає вождя, усі є рівними. Це модель сучасної ринкової культури.

Як тільки учасники гри достатньо освоїлися із цими нескладними правилами поведінки, з кожної групи відправляється делегація в іншу групу. І тоді з'являються проблеми: доброзичливий альфа-народ видається людям бета-культури агресивним і недружелюбним, а посланців із групи альфа вражає дивна і безглузда метушня бета-народу: усі поспішають, стурбовані лише фішками, говорять якоюсь тарабарською мовою, не виявляють інтересу до твоєї особистості.

Після завершення гри проводилося спільне обговорення того, що пережили і відчули її учасники, як сприйняли «чужу» культуру, як «уловили» й оцінили її загальний «дух», атмосферу, яка панує в ній, тобто її менталітет. Таким чином кожен учасник гри «заражається» менталітетом своєї й іншої культури, що відповідає його внутрішнім особистісним настановам.

А на практичних заняттях (III курс, «Іноземна мова спеціальності») було запропоновано самостійно провести англійською мовою комунікативну гру «Катастрофа в пустині»¹⁵ з її подальшим колективним обговоренням.

Спостереження за роботою учасників гри дає змогу з'ясувати рівень сформованості їхніх мовних знань і комунікативних умінь, уміння планувати свою діяльність, організовувати дискусію, іти на компроміси, слухати один одного, аргументовано доводити свою позицію, володіти собою. До того ж у процесі гри створилася ситуація, де зіткнулися студенти, що мають різні позиції щодо розв'язання проблемних питань.

До обговорення студенти мали підготувати відповіді на такі запитання:

- Які труднощі ви відчули у процесі спілкування іноземною мовою?
- Чи задоволені ви відносинами, що склалися у процесі спілкування?
- Які ситуації у спілкування один з одним справили на вас найбільше враження і виявилися несподіваними?
- Чи була вироблена загальна стратегія порятунку?
- Ти не згоден з ухваленим рішенням? Чому тобі не вдалося відстояти свою думку?

¹⁵ Вачков И. Основы технологии группового тренинга психотехники : учебное пособие. Москва, 1999. 175 с. С. 141–144.

– Як треба було б побудувати дискусію, щоб найшвидшим способом досягти спільної думки і не обмежити прав усіх учасників?

– Які знання й уміння необхідні, щоб взяти активну участь в обговоренні?

Спостереження показало: ця гра привела студентів до усвідомлення потреби в набутті теоретичних і практичних знань, оскільки виявилось, що їм бракує мовних знань, навичок поведінки в дискусії, уміння вести диспут іноземною мовою, бути переконливим у полеміці, толерантним у спілкуванні тощо. Вони наочно побачили, над чим треба працювати кожному з них, які якості виховати, що змінити в собі.

Активізація навчального процесу під час формування готовності до міжкультурної комунікації стала можливою завдяки використанню рольових ігор (role-plays) як спроби «отримати досвід іншої поведінки» (Г. Девятова)¹⁶. Ці ігри застосовувалися для зміни в настановах та поведінці майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин. Під час проведення рольових ігор дотримувалися основних правил, які визначив В. Літлвуд¹⁷:

– обігравання ситуації (студентам пропонували поставити себе в цю ситуацію), що може виникнути поза аудиторією, у реальному житті, наприклад: ділові переговори, підписання протоколу, міжнародна конференція тощо;

– учасникам гри потрібно було адаптуватися в певній ролі в подібній ситуації: в одних випадках студент грав самого себе, а в інших «приміряв» щодо себе уявну роль;

– студентам пропонувалося вести себе так у рольовій грі, ніби все відбувалося як у реальному житті, а їхня поведінка мала відповідати виконуваним ними ролям:

– учасники гри мали концентрувати свою увагу на комунікативному використанні одиниць мови, а не на звичайній практиці закріплення їх у мові.

Було успішно застосовано п'ять категорій ролей, виокремлених вищезазначеним автором:

- 1) “inherent” («вроджені»), які означають стать і вік учасників гри;
- 2) “ascribed” («приписані»), що визначають національність чи належність до національної групи;
- 3) “acquired” («набуті»), які відповідають професії;
- 4) “actional” («дієві»), що окреслюють коло дій у життєвій ситуації, у якій може опинитися кожний і яка є тимчасовою;

¹⁶ Девятова Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации : дис...канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2002. 189 с.

¹⁷ Lippman W. Public Opinion. New York, 1970. P. 45.

5) “functional” («функціональні»), що зумовлюють функціональне спілкування, наприклад пропонування своєї допомоги.

Після завершення рольової гри обов’язково проводилося групове обговорення разом із викладачем правдоподібності, переконливості і доцільності поведінки і відповідно застосованих прийомів спілкування.

Як показала практика, глибоко зануритися в активне контрольоване спілкування допомагають, окрім рольових ігор, тренінги. У контексті дослідження зупинимось докладніше на характеристиці тренінгу, визнаного (Р. Бріслін, Н. Лебедева, Л. Почебут, О. Садохін, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, І. Яковлев та інші) найефективнішим методом / технологією формування готовності студентів до міжкультурної комунікації.

Передусім зазначимо, що саме поняття «тренінг» (від англ. *Training* – «спеціальний тренувальний режим») ¹⁸ у широкий науковий обіг увійшло не так давно. Цей термін зазвичай пов’язують із комплексом вправ за спеціальною методикою, розробленою на науковій основі, що здійснюється кваліфікованим спеціалістом. Як дидактична технологія тренінг є запланованою програмою різноманітних вправ для формування й удосконалення умінь та навичок у певній сфері людської діяльності.

Зауважимо, у галузі міжкультурних відносин тренінг уперше був запропонований Г. Тріандісом, під час використання тренінга, як стверджує науковець, знайомство з міжкультурними відмінностями в міжособистісних стосунках відбувається через емоційно забарвлену діяльність, повторне програвання ситуацій та їх аналіз, що дозволяє переносити здобуті знання на нові ситуації ¹⁹.

Заслуговує на увагу типологія різноманітних тренінгів, розроблена в культурній антропології США й запропонована Р. Бріслін ²⁰:

- *тренінг самосвідомості* (або *загальнокультурний тренінг*), мета якого – пізнання індивідом власних «культурних підвалин»;
- *когнітивний тренінг*, що забезпечує отримання інформації про інші культури;
- *тренінг атрибуції* – набуття навиків пояснення причин, ситуацій і дій із позиції іншої культури;
- *поведінковий тренінг* як навчання практичних навичок, необхідних для життєдіяльності в іншій культурі;

¹⁸ Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Л. Нечволод. Харків : Торсінг-Плюс, 2007. 768 с. С. 689.

¹⁹ Theyr L. Communication and System in Organization, Management and Interpersonal Relations. Homewood, Illinois, 1968.

²⁰ Bennet M. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. 10 p.

– *ситуативний тренінг*, який передбачає відтворення й аналіз конкретних міжкультурних контактів, а також обговорення проблем, що виникають у результаті такої взаємодії.

У контексті дослідження нам видається, що загальнокультурний тренінг, унаслідок якого формується усвідомлення себе як представника конкретної культури, слугує основою підготовки до міжкультурної комунікації. Інші ж типи тренінгів умовно можна назвати культурно специфічними, оскільки цілеспрямовано готують до комунікації в межах конкретної культури. Так, тренінг самосвідомості, апробований за нашою методикою в експериментальних групах (III курс, навчальна дисципліна «Країнознавство») на другому (формувально-збагачувальний) етапі спроектованої моделі формування готовності майбутнього фахівця з міжнародних відносин до міжкультурної комунікації, «виводив» студентів на рівень усвідомлення норми, цінності та правила поведінки у своїй культурі як усвідомлення себе представником цієї культури. Це давало змогу спочатку продемонструвати і проаналізувати відмінності між різними культурами (наприклад, виконанням ролей «господарів» і «візитерів» (росіян, німців, французів)), а потім сформувані вміння помічати їх та послуговуватися ними для ефективної міжкультурної взаємодії. Для цього учасникам тренінгу запропоновано проаналізувати різні ситуації (можливі й конфліктні), що розв'язують із позицій різних культур (наприклад, «Україна – Росія – Євросоюз?») і які фіксують увагу на стереотипах та нормах рідної культури.

Зупинимося докладніше на характеристиці тренінгу міжкультурної комунікації (авторська програма С. Гурієвої)²¹, трансформованого й апробованого нами в руслі дослідження з метою підвищення компетентності майбутнього фахівця-міжнародника з питань міжкультурної взаємодії.

Ми виходимо з того, що означений тренінг спрямований на практичне опанування цінностей, норм, правил представників іншої культури. Це передбачало виконання двох пріоритетних завдань:

1) ознайомити студентів із міжкультурними відмінностями, що потребувало їхньої участі у програванні ситуацій, для яких характерний різний перебіг у різних культурах;

2) зробити можливою екстраполяцію здобутих знань на нові ситуації, що ймовірно за умови ознайомлення з найхарактернішими особливостями іншої культури²².

Досягнення завдань акумульоване у трьох площинах:

²¹ Спирин Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль : Ярославский пединститут, 1984. 130 с.

²² Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Л. Нечволод. Харків : Торсінг-Плюс, 2007. 768 с.

- *підвищення когнітивної інформованості* майбутнього спеціаліста – «навчити думати»;
- *формування етнокультурної чутливості* – «навчити відчувати»;
- *підвищення поведінкової компетентності* – «навчити взаємодіяти» у міжкультурній комунікації.

Розглянемо основні моменти програми тренінгу міжкультурної комунікації, що відображає систему «покрокових» дій.

Так, *перший крок* передбачав знайомство, створення й підтримку психологічного клімату, необхідного для подальшої роботи у групі з дотриманням тренінгових процедур (план, режим роботи, правила проведення, цілі, очікування тощо). Зокрема, до основних *правил* проведення тренінгу (за О. Садохіним)²³ належать:

- *правило присутності*, що базується на попередженні учасників про неможливість абсолютно точно спрогнозувати результати тренінгу (переживання різних емоцій, приємних чи неприємних почуттів у складних ситуаціях тощо). Однак це не може бути причиною виникнення бажання достроково припинити участь у тренінгу;

- *правило «тут-і-зараз»* орієнтує студентів на те, що предметом їхнього аналізу мають бути процеси, що відбуваються у групі в даний момент. Забороняється звернення в минуле чи проєкції в майбутнє, оскільки занурення в особисті спогади не є цінністю, якщо не супроводжується вираженням почуттів і не співвідноситься з поточними відносинами;

- *правило щирості та відкритості* сприяє отриманню і наданню чесного і відкритого зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, що активізує механізм міжособистісної взаємодії;

- *правило «Я»* націлює учасників тренінгу на обов'язковість побудови своїх висловлювань із використанням особових займенників однини, що відповідає основному завданню тренінга: навчитися брати на себе відповідальність;

- *правило активності* – виключає можливість пасивно «відсидітися»;

- *правило конфіденційності* – природна етична вимога, що є умовою створення атмосфери психологічної безпеки.

Суттєвим на цьому етапі є використання різноманітних вправ. Так, за допомогою ігрової вправи «Бумеранг», яка вимагала від кожного учасника вияву таких якостей, як уважність, спостережливість, була створена атмосфера відкритості й доброзичливості, змобілізованості на групову роботу.

Продовжити знайомство з різноманітними способами і формами привітань, прийнятими в різних культурах, допомогла вправа «Хело-

²³ Садохин А. Межкультурная коммуникация : учебное пособие. Москва, 2006. 288 с.

бонжур!»: учасники тренінгу мали пригадати і відтворити традиційні форми привітань, прийнятих у різних культурах, у різних народів, намагаючись не повторюватися.

Вербалізувати тему національно-культурних відмінностей допомогла вправа «Культурні асоціації», доповнена й унаочнена «Картою культурних асоціацій», яка відображає культурні асоціації, що базуються на стереотипах, а також прийом крос-культурної адаптації. Ми розглядаємо крос-культурну адаптацію як спосіб і здатність індивіда взаємодіяти з культурним середовищем, не просто бути в рівновазі з ним, а активно включатися у креативну, перетворювальну діяльність, водночас розвиватися в ній і як особистість, і як професіонал. Передусім акцентувалася увага на новому, що з'являлося у процесі виконання завдання, які асоціації (від латин. *assotiatio* – «сполучення», «з'єднання») були неочікуваними, які найбільш точно відтворювали національно-культурні особливості, а які найбільшою мірою базуються на етнічних стереотипах.

Другий крок – усвідомлення особистістю своїх реальних і потенційних можливостей для ефективного міжкультурного спілкування. Методичним інструментарієм слугувала система психогімнастичних вправ, як-от:

– «Аукціон», де «цінними предметами» виступали не речі, а найбільш важливі якості, необхідні у процесі ефективної міжкультурної взаємодії. Це уможливило самопізнання і самоаналіз для кожного учасника, допомагало усвідомити ступінь адекватності й/чи неадекватності власних уявлень, створювало перспективи для підвищення самооцінки, розвивало почуття впевненості в собі, захищеності, налагоджувало позитивний зворотний зв'язок;

– «Саміт» – усвідомлення і практичне використання різноманітних невербальних і вербальних засобів, усталених та поширених у різних ситуаціях міжкультурної взаємодії (ділові переговори, укладання угод, круглі столи тощо), що сприяє розвиткові виразної поведінки. Уміння розуміти інших і бути зрозумілим;

– «Міжкультурні маяки», метою якої було: навчити студентів бачити й розуміти ситуацію з позиції іншої культури; усвідомлення причини нерозуміння, що виникають із представниками інших культур; створити атмосферу креативності, співтворчості, яка потребувала інтелектуальної мобілізації, включеності і зацікавленості у процесі як самостійної, так і групової роботи. Ця вправа базується на використанні так званих «культурних асиміляторів» як своєрідної техніки когнітивного орієнтування – опис ситуацій, де взаємодіють персонажі із двох культур, що віддзеркалюють найбільш значущі ключові відмінності між культурами. Перевага віддавалася здебільшого реальним ситуаціям. Наприклад: «Україна», тема «Гостинність»; «Німеччина», тема «Звичаї господарів» тощо. Кожному учаснику

пропонувалася ситуація, визначався час (15–20 хвилин) для знайомства з матеріалом, щоб підготувати 4–5 варіантів відповідей на запитання, визначені в ситуації. Після цього обиралася одна аргументована відповідь, найбільш прийнятна з позицій учасника тренінгу. Заключна частина вправи виконувалася в колі, де кожен учасник обмінювався своїми враженнями щодо виконаної роботи.

Третій крок – моделювання взаємин, максимально наближених до реальних умов міжкультурної взаємодії, як «проживання (прогривання)» реальних ситуацій, у яких необхідно продемонструвати не тільки внутрішню готовність до взаєморозуміння, але й практичні навички, що сприяють ефективній міжкультурній взаємодії (міжкультурну компетентність) як на особистісному, так і на груповому рівні. Щоб інтенсифікувати процес опанування студентами комунікативних умінь, а також навчити їх передбачувати і враховувати реакцію і можливі варіанти поведінки людей у багатокультурному світі, нами були використані *аутентичні ігри*, які застосовують у США під час навчання основ міжкультурної комунікації. Наприклад:

What I Appreciate in Others

The students stick a piece of plain paper to their backs. Then, each student, with a pencil in hand, has to go around the class and write on the paper stuck to the back of others the qualities he appreciates or admires in the other. This activity, besides being a useful exercise for adjectives, helps students who feel lonely, because they are shy or have problems in socializing, gain confidence in themselves as they perceive that others notice their presence and appreciate them²⁴.

Цілком очевидно, що тренінг міжкультурної комунікації є реальною за характером і змістом спробою пошуку адекватного, коректного і доречного способу взаємодії із представниками іншої культури, в основі якого – рівність, самоповага, визнання і повага права людини бути собою. Він поєднує в собі інформаційний і діяльнісний аспекти, що дає змогу «розгорнути» комунікативні проблеми в динаміці, оскільки у процесі тренінгу його учасники опанували стратегії досягнення культурної компетентності, спрямованої на поповнення знань про культурну своєрідність партнера, розвивали емпатію й толерантність, опанували соціокультурні знання, формували вміння та навички ефективної міжкультурної комунікації, підтверджували його ефективність у формуванні готовності студентів до міжкультурної комунікації.

У процесі формування готовності майбутнього фахівця з міжнародних відносин до міжкультурної комунікації широко застосовано інтерактивне навчання (від англ. *inter* – «взаємний» і *act* – «діяти», тобто означає

²⁴ Brislin R., Yoshida T. Intercultural Communication Training : An Introduction. Thousand Oaks, 1994.

«здатний до взаємодії, діалогу»), яке, за твердженням А. Маркової²⁵, допомагає виявлятися «творчому базису» особистості, активізує її внутрішні механізми. Саме тому особливий інтерес у процесі навчання становили такі технології (методи) інтерактивного навчання, як мозковий штурм (мозкова атака), «метод проєктів» тощо.

Зупинимося коротко на специфіці реалізації означених методів у процесі інтенсифікації навчання студентів готовності до міжкультурної комунікації.

Передусім відзначимо, що реалізація міжкультурного діалогу, побудованого на принципах мозкової атаки, базується на врахуванні психолого-педагогічних та лінгвістичних закономірностей. Міжкультурний діалог в умовах мозкової атаки є засобом, що дозволяє прибрати «шлюз», вивільнити творчу енергію учасників вирішення творчого комунікативного міжкультурного завдання.

Розглянемо модифікований варіант мозкового штурму – як міжкультурний діалог із деструктивною віднесеною оцінкою, суть якого полягає в активізації творчого комунікативного й інтеркультурного потенціалу студентів під час колективного генерування ідей із подальшим формулюванням контрідей. Він широко включався у практичні заняття в експериментальних групах (навчальні дисципліни «Іноземна мова спеціальності», «Країнознавство», III курс), зокрема під час вивчення розмовних тем: «Факультетський міжкультурний проєкт», «Україна – ЄС: на шляху до інтеграції», «Знайомство в мережі Інтернет», «Міжнародний екіпаж», «Волинь – Польща: єврорегіон Буг» тощо.

Досвід використання цього методу у практиці навчання студентів основ міжкультурної комунікації показав, що його реалізація є ефективною в разі врахування психолого-педагогічних закономірностей і відповідних їм принципів: *співтворчості у розв'язанні творчого завдання; довіри до творчих сил і здібностей один одного; оптимального поєднання логічного й інтуїтивного.*

Цілком очевидно, означена технологія є методом колективного пошуку оригінальних ідей, де викладач, спираючись на демократичний стиль спілкування, заохочує фантазію й неочікувані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей і, по суті, є їх співтвором. І чим більш розвинутими є здібності педагога до співдружності і співтворчості, тим ефективнішим є вирішення творчого завдання.

Не менш важливим є те, що всі студенти виступають «на рівних», забороняється критика, а викладач жартами, вдалою реплікою («Супер!!!», «єврика!») стимулював будь-яку ініціативу членів творчої групи. Водночас усіляко заохочувалася інтуїція і послаблювалася активність логічного

²⁵ Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 304 с.

мислення, що, на нашу думку, є оптимальним в умовах генерування ідей, відтермінованого логічного та критичного їх аналізу.

До безсумнівних переваг означеної технології відносимо те, що всі її учасники «зрівнені», оскільки абсолютно виключається авторитарність у процесі її застосування. До того ж доброзичливий психологічний мікроклімат створює умови для розкнутості, «емоційного вогника», активізує інтуїцію й уяву, автоматично знімає лінь, рутинність мислення, раціоналізм, формалізм тощо.

Однак ми фіксуємо і деякі недоліки й обмеження цього методу, оскільки його застосування дозволяє висувати, знаходити творчу ідею лише в загальному вигляді, не гарантує її ретельної розробки; не завжди вдається подолати інерцію мислення, адже іноді створюється лише ілюзія найбільш імовірного засобу, прийому, підходу вирішення творчого завдання. Додамо також, що такий колективний пошук оригінальних ідей потребує порівняно високої майстерності керівника, здібностей до імпровізації, почуття гумору.

Щодо *методу проєктів*, то він знайшов широке застосування в багатьох країнах, оскільки дає змогу органічно інтегрувати знання з різних галузей у процесі розв'язання певної проблеми, послуговуватися отриманими знаннями на практиці, використовувати широкий спектр проблемних, інформаційних, ігрових, пошукових та інших методів, орієнтованих на реальний практичний результат, генерувати водночас нові ідеї.

Наші спостереження показали, що використання методу проєктів є найбільш доцільним на етапі формування міжкультурних знань і творчого застосування мовного матеріалу, оскільки цей метод забезпечує вирішення багатьох дидактичних завдань: можна перетворити заняття з вивчення іноземної мови на дискусійний, дослідницький факультатив (гурток, клуб), у якому вирішуються справді цікаві, практично значущі та доступні студентам проблеми з урахуванням особливостей країни та на основі реалізації міжкультурної взаємодії.

Мета проєктування вважалася досягнутою, коли у процесі експертного оцінювання в експериментальних групах фіксувалося динамічне зростання таких показників діяльності студентів, як: *інформаційна забезпеченість* (тезаурус, уявлення, розуміння); *функціональна грамотність* (сприйняття настанов і пояснень, текстів, уміння формулювати конструктивні питання тощо); *інтелектуальна підготовленість* (здатність вербалізувати технологічні операції, уміння користуватися джерельною базою для раціонального планування власної діяльності у процесі міжкультурної взаємодії); *емоційно-вольова підготовленість* (прагнення виконувати поставлені навчальні завдання на високому рівні якості, толерантне ставлення до зауважень, побажань та порад, успішне подолання психологічних і пізнавальних бар'єрів тощо).

Педагогічні зусилля завершального *результативно-коригувального етапу* було спрямовано на визначення рівня сформованості готовності майбутнього фахівця з міжнародних відносин до міжкультурної комунікації, де за допомогою моніторингу забезпечувалась можливість відстежити зміну акцентів у змісті освіти із цінностей «кінцевого продукту» на самоцінність самого процесу їх отримання.

ВИСНОВКИ

Організація моніторингу в дослідженні розглядається як органічна частина дослідницько-експериментальної системи формування готовності студентів до міжкультурної комунікації в умовах університетської освіти, що дозволяє оперативнo корегувати організаційні, змістові та методичні аспекти формувальної роботи, за допомогою якої з'ясовується її результативність – динаміка рівнів сформованості досліджуваного явища.

Отже, розроблена експериментальна модель, що складається із чотирьох блоків (цілевизначення, теоретико-методологічний, організаційно-технологічний, оцінювально-результативний), кожен із яких характеризується локальними можливостями, але водночас їхній взаємозв'язок віддзеркалює системну єдність етапів (настановчо-підготовчий, формувально-збагачувальний, результативно-коригувальний), що забезпечує можливість чіткого цілеспрямованого формування готовності майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації.

АНОТАЦІЯ

Актуалізовано необхідність формування готовності до міжкультурної комунікації майбутніх фахівців із міжнародних відносин, що розуміється як педагогічний процес, у якому на основі створення цілісної системи впливу на особистість студентів, діяльність і характер соціальної взаємодії відбувається інтелектуальний розвиток і виховання людини кроскультури (медіатора культур) і моральності, що знаходить своє вираження в їхній поведінці (передусім у комунікативній діяльності). Теоретично обґрунтовано й апробовано експериментальну модель формування готовності до міжкультурної комунікації майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин і технологію реалізації означеного процесу в закладі вищої освіти. Структурно-функційна зорієнтованість експериментальної моделі окреслена у виділених компонентах, виокремлених у блоки (цілевизначення, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий, оцінювально-результативний). Узагальнено, що означена модель забезпечує розуміння діалектичної залежності між елементами досліджуваної проблеми та відтворення цілеспрямованого процесу системи формування готовності майбутнього фахівця з міжнародних

відносин до міжкультурної комунікації. Згідно з логікою досліджуваного процесу передбачено поетапну реалізацію експериментальної моделі на настановчо-підготовчому, формувально-збагачувальному та контрольно-коригувальному етапах. Проаналізовано функційні можливості технологій модульного навчання, ігрових технологій та технологій інтерактивного навчання, головною особливістю яких є їхня особистісно-орієнтована, гуманістична спрямованість, де закладені сприятливі можливості для створення станів, що максимально інтенсифікують всі компоненти готовності до міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. О проблемах человекознания. Москва : Наука, 1977. 380 с.
2. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 302 с.
3. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності». Київ : Оранта, 2010. 44 с.
4. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. Москва : Прогресс, 1988. 148 с.
5. Вачков И. Основы технологии группового тренинга психотехники : учебное пособие. Москва, 1999. 175с.
6. Вища освіта України і Болонський процес. Київ ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 18 с.
7. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва, 2000. 231 с.
8. Девятова Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2002. 189 с.
9. Кармин А. Культурология. Санкт-Петербург : Лань, 2006. С. 214–215.
10. Коджаспирова Г. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с.
11. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 304 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. Київ : Шкільний світ, 2001. 21 с.
13. Паперная Н. Формирование готовности будущего учителя к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Армавир, 2002. 223 с.
14. Пидкасистый П. Игра как средство активизации учебного процесса. *Советская педагогика*. 1985. № 3. С. 22.

15. Риверс М. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя. Москва : РЕМА ; МГЛУ, 1992. С. 99.

16. Садохин А. Межкультурная коммуникация : учебное пособие. Москва, 2006. 288 с.

17. Словарь иностранных слов. Москва : Сов. энциклопедия, 1984. 784 с.

18. Спирин Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль : Ярославский пединститут, 1984. 130 с.

19. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Л. Нечволод. Харків : Торсінг-Плюс, 2007. 768 с.

20. Тренинг межкультурной компетентности / под ред. А. Татарко, Н. Лебедевой. Москва, 2002. 416 с.

21. Философский энциклопедический словарь / под ред. С. Аверинцева и др. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.

22. Bennet M. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. 10 p.

23. Brislin R., Yoshida T. Intercultural Communication Training: An Introduction. Thousand Oaks, 1994.

24. Lippman W. Public Opinion. New York, 1970.

25. Theyr L. Communication and System in Organization, Management and Interpersonal Relations. Homewood, Illinois. 1968.

Information about the authors:

Prima R. M.,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Head of Theory and Teaching Methodology
of Primary Education Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voly avenue, Lutsk, 43000, Ukraine

Kozak A. V.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Foreign Languages and Translation Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voly avenue, Lutsk, 43000, Ukraine