

# КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ

*Монографія*

За загальною редакцією  
А. К. Солодкої

УДК  
ББК  
К

## РЕЦЕНЗЕНТИ

МИРОПОЛЬСЬКА Н. Є. – доктор педагогічних наук, професор, Інститут проблем виховання НАПН України;  
ПАНТЮК М.П. – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет;  
ГЛАДИШЕВ В.В. – доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського.

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(протокол № від 2016 року)*

**Культурний інтелект:** монографія / за заг. ред. А. К. Солодкої. — Миколаїв, 2016. — с.

У монографії розглянуто провідні концепції культурного інтелекту, аналізуються його фактори-складники як загальна модель сприйняття особистістю інших культур та її адаптації до глобального світового середовища, висвітлюються сучасні тенденції освіти та виховання молоді в різних країнах.

Для широкого кола фахівців, які цікавляться проблемами кроскультурної взаємодії.

## З М І С Т

### ПЕРЕДМОВА

### РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ И МЕТОДОЛОГІЯ КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Культурний інтелект як багатофакторний конструкт (*Солодка А.К.*)

Культурний інтелект як складова планетарного виховання студентської молоді (*Зеленов Є.А.*)

Мотиваційний культурний інтелект і кроскультурна адаптація (*Дем'яненко О.Є.*)

Гендерні особливості культурного інтелекту (*Мороз Т.О., Майборода Р.В.*)

Успіх у глобальному лідерстві і культурний інтелект (*Пустовойченко Д.В.*)

### РОЗДІЛ II. ОСВІТА ДЛЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Спільні тенденції професійної підготовки фахівців в країнах європейського союзу (*Заскалета С.Г.*)

Технологія формування загальнолюдських цінностей студентів у вищих навчальних закладах України (*Осінцов А.В.*)

Історичні передумови підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу (*Мозговой В.Л.*)

Американські студії кроскультурного навчання (*Солодка А.К.*)

Мультимодальна грамотність у складі гуманітарної культури студентів вищої школи США (*Федоренко С.В.*)

Модель розвитку аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки в університетах Польщі (*Раковська М.*)

Конструювання картини ціннісних орієнтацій студентів (на матеріалі вивчення художніх творів зарубіжної літератури) (*Ружевич Я.І.*)

Кроскультурна комунікація у практиці викладання англійської мови (*Шиян Т.В.*)

### AUTHOR'S ABSTRACTS

### ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

## ПЕРЕДМОВА

*Coming together is a beginning.*

*Keeping together is progress.*

*Working together is success*

***Henry Ford***

Очевидно, що сучасний освітній простір має бути простором перетину культур. Кроскультурній особистості властиво розуміння культури як у її глобальному прояві, так і в національно-специфічному варіанті. Культурне розмаїття, культурний плюралізм сприймається такою людиною як прояв глибинних основ творчого потенціалу, її самовизначення в часі та просторі.

*Культурний інтелект (CQ)* – це можливість зберегти ідентичності на місцевих рівнях та етнічні культури на глобальному рівні, він також сприяє успішній самореалізації в полікультурному світі. У сучасному суспільстві існує запит на зміни етнокультурної ідентичності для людей, які хочуть бути успішними в своїх професіях незалежно від тієї країни, де вони реалізують свій потенціал.

Зростаючий інтерес до інтелекту «реального світу» визначив нові типи інтелекту, які зосереджені на конкретних областях, таких як соціальний інтелект, емоційний інтелект і практичний інтелект. CQ аналогічно фокусується на конкретних предметно-міжкультурних умовах і мотивується практичною реальністю глобалізації. Таким чином, після визначення загального інтелекту, CQ постає як специфічна форма інтелекту, зосереджена на здатності людини розуміти, виявляти причини і правильно діяти в ситуаціях, що характеризуються культурним розмаїттям. Емоційний інтелект (EQ) доповнює когнітивний інтелект (IQ). Обидва є важливими для людини, допомагають досягти успіху на роботі і в особистих відносинах у все більш взаємозалежному світі. Тому CQ є складним доповненням інтелекту, що пояснює мінливість у подоланні різноманітності і функціонування в нових культурних умовах. Оскільки норми соціальної взаємодії змінюються від культури до культури, то малоімовірно, що когнітивний, емоційний, або соціальний інтелект будуть автоматично переходити в ефективні кроскультурні адаптації і взаємодії.

Оскільки термін «культурний інтелект» почав використовуватися лише останнім часом, незначна кількість академічних концептуалізацій існує нині. Можливо, найбільш систематичний і сучасний підхід до вивчення культурного інтелекту був опублікований у

монографії П. Ерлі і С. Енга «Культурний Інтелект: індивідуальні взаємодії в різних культурах». Вони визначали культурний інтелект, як здатність людини успішно адаптуватись до нового культурного середовища. Також у 2004 році, Б.Петерсон визначив культурний інтелект як здатність використовувати належним чином навички і здібності в кроскультурній взаємодії.

Як зазначають П.Ерлі та С.Енг, культурний інтелект відрізняється від соціального і емоційного інтелекту тим, що він вимагає від людей вийти за межі національних контекстів і покластися на власну здатність до вивчення нової моделі соціальних взаємин і розробити правильні поведінкові реакції на ці моделі. В новому культурному оточенні, знайомі норми та цінності в значній мірі вирізняються або присутні, проте в іншому вигляді, тому на загальний атрибутивний та перцептивний фрейм не можна покладатися. У цьому випадку, людина повинна розвивати загальний фрейм розуміння з наявної інформації.

Відомо численні приклади індивідуумів, які володіли соціальним, когнитивним та емоційним інтелектом, були успішними в середовищі власної країни, проте програвали в іншопольтурному середовищі. Причина: їм бракувало культурного інтелекту. Культурний інтелект – метаінтелект, що включає в себе різні взаємозалежні форми інтелекту (у тому числі традиційні аналітичні навички). Емоційний інтелект є необхідним для ефективної кроскультурної взаємодії. Не дивлячись на загальний характер почуттів, рівень прояву їх національно обумовлений. Емоційний інтелект не може передаватися крізь кордони, якщо символізм і здатність реагувати на афективний стан інших несе неоднакові інтерпретації в різних культурах. Таким чином, для того, щоб EQ був ефективним, потрібно також зробити ефективним CQ.

Культурний інтелект є природною еволюцією від нині добре зарекомендованих понять в області аналітичного інтелекту (IQ) та емоційного інтелекту (EQ). Вони вимірюються культурним інтелектом у процесі надбання досвіду глобального співробітництва.

Саме тому ця монографія покликана вирішити деякі питання створення теоретико-методологічного підґрунтя розвитку культурного інтелекту особистості.

У першому розділі монографії досліджується теоретичний розвиток сучасних підходів до розуміння інтелекту, визначаються виміри культурного інтелекту, які мають міцну концептуальну основу, що базується на теоріях багатогалузевості інтелекту. CQ постає специфічною, стабільною, індивідуальною можливістю в більш широкій області індивідуальних відмінностей особистості – бути ефективною у кроскультурній взаємодії.

Реалії сучасного світу свідчать про необхідність розвитку CQ під час навчання у вищих навчальних закладах. Створення програм ефективної підготовки студентів до взаємодії з культурами світу на основі можливостей використання CQ стає важливим джерелом конкурентної переваги фахівців у майбутньому на міжнародному ринку праці, які повинні не тільки ефективно працювати в динамічних і різноманітних культурах, а й активно моделювати свою поведінку відповідно до інших культурних контекстів.

Орієнтуючись на такі завдання, у другому розділі монографії аналізуються питання освіти і виховання студентів в різних країнах світу з метою використання міжнародного досвіду для розвитку CQ як багатовимірного особистісного конструкту.

Автори монографії сподіваються, що основна мета їх плідної праці не залишиться поза увагою вчених, які цікавляться даною проблемою.

Конструкція CQ все ще відносно нова і існує багато питань теоретичного і практичного характеру, які потребують додаткових досліджень та практичного втілення.

*А.К.Солодка*

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ И МЕТОДОЛОГІЯ КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Солодка А.К.

### **КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК БАГАТОФАКТОРНИЙ КОНСТРУКТ**

Підготовка фахівців, які здатні ефективно функціонувати в культурному різноманітті – це важливе завдання, з яким стикаються вищі навчальні заклади в усьому світі (N.Adler, J.Black, M.Mendenhall, G.Oddou, M.Gelfand, M.Erez, F.Livens, M.Harris, E.Van Keer, C.Bisqueret).

Культурний інтелект (CQ) – це здатність вільно співіснувати та функціонувати у кроскультурних контекстах (P.Earley, S.Ang). Культурний інтелект базується на сучасній концептуалізації інтелекту, як багаторівневого явища, яке включає в себе здатність пристосовуватись до інших людей та ситуацій в умовах взаємодії різних культур (R.Sternberg, D. Detterman). Він включає: широке розуміння контекстів взаємодії культур; вмотивовану участь та зацікавленість в процесі інтеракції; здатність передбачити поведінку людини – представника іншої культури; варіативність вербальної і невербальної поведінки як очікуваної відповіді на культурні особливості ситуації.

#### **Концептуальний огляд**

Важливо підкреслити, що сучасні концептуалізації інтелекту є дещо більше, ніж академічний інтелект або когнітивні здібності, як було зазначено Р.Стернбергом і Д.Деттерманом у 1986 р. Дослідники визнають важливість різних типів неакадемічного інтелекту: міжособистісного, емоційного, соціального тощо. Такі форми інтелекту, як і CQ, доповнюють IQ (когнітивні здібності) та зосереджують увагу на конкретних можливостях особистості, які мають важливе значення для високоякісних особистих взаємин та ефективності в різних культурних умовах. Культурний інтелект дає уявлення про те, як впоратися з ситуаціями взаємодії культур, ефективно проявляти себе в багатокультурному середовищі.

Р.Стернберг і Д.Деттерман інтегрували численні погляди на інтелект і запропонували чотири взаємодоповнюючі способи концептуалізації індивідуального рівня інтелекту на основі різних локусів: а) метакогнітивний інтелект – це знання і контроль пізнання (процесів, які індивіди використовують, щоб здобути та зрозуміти знання); б) когнітивний інтелект є індивідуальним накопиченням знань і структур; в) мотиваційний інтелект визнає, що більшість пізнання є вмотивованим і, таким чином, фокусується на здатності людини до отримання енергетичного каналу, який визначає знання, як локус

інтелекту; г) інтелект поведінки, що оснований на індивідуальних можливостях на рівні дій (поведінка). Ця структура визнає множинні форми та локуси в інтелекті особистості і виходить за рамки більш традиційної орієнтації на лінгвістичний, логіко-математичний та просторовий інтелект. Це доповнює ідеї Г.Гарднера з приводу аспектів інтелекту, які пов'язані з саморегулюванням і міжособистісними взаєминами.

Спираючись на множинний характер інтелекту, П.Еарлі і С.Енг тлумачать культурний інтелект як багатофакторну конструкцію з психічними (метакогнітивні і пізнавальні), мотивуючими та поведінковими компонентами. Метакогнітивний CQ відображає розумову здатність набувати та тлумачити культурні знання. Когнітивний CQ відображає загальні знання про культуру. Мотиваційний CQ акцентує індивідуальну здатність направляти енергію на вивчення інокультурного середовища і способів функціонування у новому культурному контексті. Поведінковий CQ відображає індивідуальну здатність проявляти відповідні вербальні і невербальні дії в інтеракції.

CQ – це індивідуальна різниця можливостей особистості, яка залежить від її стабільних характеристик (наприклад, сприйнятливості, відкритості досвіду тощо). CQ – це особистісний потенціал, який розвивається з плином часу на основі досвіду взаємодії культур в процесі освіти та виховання.

CQ – це специфічна індивідуальна відмінність, яка зосереджується на культурно відповідних можливостях і є більш специфічною, ніж широкі індивідуальні відмінності, такі як загальні когнітивні здібності. Проте, CQ не належить до певної культури (наприклад, CQ не акцентує увагу на здатності ефективно функціонувати у Франції або Японії, або будь-якій іншій конкретній культурі). Він є специфічним для культурного розмаїття типів ситуацій індивідуальним потенціалом особистості.

Загальні когнітивні здібності (IQ) є важливою індивідуальною відмінністю, яка пророкує дії (ефективність) в різних ситуаціях. Але ця форма інтелекту не є специфічною для певних умов, таких як культурно різноманітні ситуації. Крім того, вона не включає в себе поведінкові і мотиваційні аспекти інтелекту. Емоційний інтелект (EQ) – здатність справлятися з особистими емоціями, виходить за рамки академічного або розумового інтелекту. Проте, EQ відрізняється тим, що він фокусується на загальній здатності керувати емоціями без урахування культурного контексту.

Виокремлення поняття культурного інтелекту із попередніх досліджень у галузі кроскультурної компетентності є важливим фактором для уникнення розширення тлумачення цього поняття. Вирішальне значення також має визначення його складників: а) базується безпосередньо на теорії множинного інтелекту, б) включає в себе



психометричні характеристики та в) поліпшує здатність розпізнавати та розуміти вихідні результати.

На відміну від культурного інтелекту існує значна кількість складових кроскультурної компетентності (cross-cultural competence – 3C) На підставі аналізу джерел (E. Bettinghaus, W.Brooks, P.Emmert, N.Dinges, D.Lieberman, C.Dodd, C. Grove, T. Ingemar, W.Gudykunst, Y.Kim, S.Ting-Toomey, E.Chua, J.Martin, M. Hammer, A.Molefi) зазначимо, що під компетентністю у кроскультурній взаємодії розуміється набуття знань і навичок через досвід та навчання на перетині культур, у ситуаціях зіткнення з безліччю невизначеностей шляхом самостійного моніторингу та саморегуляції для досягнення успіху в динамічному культурному контексті.

Узагальнимо компоненти, які дослідники вбачають у її структурі:

- 1) етнокультурну емпатію – когнітивну здатність розуміти причини, цілі та дії іншої людини;
- 2) розширення досвіду взаємодії з людьми іншої культури;
- 3) гнучкість – здатність швидко перемикатися з однієї стратегії на іншу, змінювати поведінку відповідно до потреб ситуації, фокусуючись на бажаному результаті;
- 4) навички міжособистісної комунікації – здатність домовлятися, переконувати та доходити згоди;
- 5) здатність до побудови ментальної моделі іншої культури. Бачення перспектив, зміна культурних рамок і включення коду описують уміння й навички розвитку ментальної моделі різних культур. Ментальна модель містить знання та коректне використання їх для прогнозування ситуацій взаємодії з представниками іншої культури;
- 6) метакогнітивні знання (самоконтроль і саморегуляція) – планування, моніторинг і коригування поведінки для досягнення мети взаємодії. Високий рівень самоконтролю та сензитивності є здатністю змінити поведінку відповідно до особливостей оточення;
- 7) зацікавленість, відкритість новому досвіду, орієнтація на дію;
- 8) низький рівень когнітивної закритості, толерантність до невизначеності та двозначності;
- 9) самоефективність – віра в успіх за умови докладання певних зусиль;
- 10) саморегляцію чи емоційну регуляцію власної поведінки.

Визначимо кроскультурну компетентність як інтегративну особистісну якість, що характеризується синтезом спеціальних знань (країнознавчих, соціокультурних, психологічних), умінь (вербальних, невербальних і паравербальних комунікативних умінь); соціально-ціннісної поведінки відповідно до іншомовних норм і цінностей

(володіння механізмами імітації, ідентифікації, стереотипізації, узагальнення та ціннісних орієнтацій на іншомовну культуру). Її показниками є: культурна обізнаність, широта комунікативного діапазону, стратегії мислення та тактики соціально-ціннісної поведінки (А.Солодка).

Загалом, різноманітність існуючих досліджень із кроскультурної компетентності демонструє потенційні переваги у вимірі культурного інтелекту, які мають валідну базу оцінювання. Але жодне з цих досліджень не спрямоване на інтелект, як концептуальну основу для виявлення індивідуальних можливостей до більш активного функціонування у міжкультурному середовищі. Тому CQ є унікальним у своєму роді та має потенціал до збагачення й інших напрямків досліджень, а вони, в свою чергу, можуть надавати інформацію для наступних досліджень у галузі культурного інтелекту.

Таким чином, CQ вводить нові виміри, які мають міцну концептуальну основу, що базується на теоріях багатогалузевості інтелекту.

#### **Чотири фактори культурного інтелекту**

Культурний інтелект (CQ) – це теоретичний розвиток сучасних підходів до розуміння інтелекту (P.Earley, S.Ang). Традиційно вивчення інтелекту в основному зосереджується на його когнітивному факторі. Теорія множинного інтелекту (R.Sternberg, D.Dettermann) представила нетрадиційні типи інтелекту (R.Sternberg, G.Forsythe, J.Hedlund, J.Horvath., R.Wagner, W.Williams, S.Snook, E.Grigorenko), які зосереджуються на здатності адаптуватись до інших. Ці новітні форми інтелекту включають в себе *міжособистісний інтелект* (Gardner H.), *емоційний інтелект* (D.Goleman, J.Mayer, P.Salovey) та *соціальний інтелект* (N.Cantor, J.Kihlstrom, M.Ford, M.Tisak). Кожний з цих видів інтелекту є близьким до культурних та контекстних напрямів взаємодії людини та її соціальної поведінки. Хоча більшість монокультурних досліджень емоційного та соціального інтелектів не враховують важливість культурного різноманіття та не розглядають їх як форми інтелекту, які конкретно включають в себе можливість існування у кроскультурному середовищі.

Культурний інтелект – це етична складова (H.Aguinis, C.Henle), яка може свідомо застосовуватись у межах різних культур, та не реперзентується в межах однієї культури, наприклад Франції, Бразилії чи Китаю.

Культурний інтелект – це важлива індивідуальна навичка, яка співвідноситься із сучасною концептуалізацією інтелекту: здатністю до адаптації та пристосування до кроскультурного середовища (N.Cantor, J.Kihlstrom, H.Gardner, J.Mayer, P.Salovey, R.Sternberg). Зокрема, ми стверджуємо, що нетрадиційні типи інтелекту, такі як емоціональний інтелект та когнітивний інтелект є взаємодоповнюючими, тому що вони є

важливими для якісних особистісних відносин у все більш взаємозалежному світі. Зокрема, культурний інтелект – це інакша, додаткова форма інтелекту, що пояснює адаптацію та взаємодію на перетині різних культур. Загалом, CQ відрізняється від інших типів інтелекту, таких як когнітивний та емоційний, тому що він зосереджений конкретно на адаптації та взаємодії, що характеризуються культурною різноманітністю.

Р.Стернберг та Д.Деттерман розробили структуру інтелекту, як атрибуту індивідів (біологічний, психологічний, вмотивований, поведінковий) та атрибуту оточення (ситуація та задоволення потреб суспільства). Біологічний підхід зосереджується на спадковості інтелекту (розуміння біологічних процесів пов'язаних з інтелектом та визначення місця генетичного коду інтелекту). Психологічний підхід зосереджується на метакогнітивних та когнітивних можливостях (знання та когнітивні процеси, якими володіє індивід). Мотиваційний підхід доводить, що інтелектуальні можливості перевищують психологічні (більшість знань є вмотивованими, а мотивація до думки визначає кількість та якість знань). Таким чином, величина і напрям індивідуальної енергії представляє собою вмотивований інтелект. І, нарешті, поведінковий підхід базується на тому, що роблять індивіди, (тобто, їх дії), а не на тому, про що вони думають, або, що відчують. Ми зосередимся на факторах культурного інтелекту, розвиток яких безпосередньо впливає на ефективність взаємодії з іншими культурами.

### ***Метакогнітивний CQ.***

Метакогнітивний інтелект відноситься до контролю когніції – процес, який люди використовують, щоб здобувати і використовувати знання. Термін метакогнітивного CQ відноситься до рівня індивіда, який має культурну свідомість в ході кроскультурної взаємодії. За допомогою метакогнітивного CQ людина свідомо висловлює свої власні культурні припущення, відображає їх у взаємодії, і коригує свої культурні знання в інтеракції з тими, хто належить до інших культур. Метакогнітивний CQ включає когнітивні стратегії вищого рівня, які дозволяють людині розробляти нові евристичні і ролі соціальної взаємодії в нових культурних умовах, шляхом сприяння обробки інформації на більш глибокому рівні (J.H.Flavell, T.O.Nelson). Наприклад, ті, хто мають високий метакогнітивний CQ, як правило, спочатку спостерігають за взаємодією і стилем спілкування своїх партнерів по взаємодії, визначають відповідність поведінки та висловлювань.

Метакогнітивний CQ є важливим компонентом CQ за цілою низкою причин.

По-перше, він сприяє активному мисленню та обробці інформації про людей та ситуації в різних культурних середовищах.

По-друге, він вимагає адаптації мислення до жорсткої залежності від культурно обумовленого мислення і припущень.

По-третє, змушує людину переглянути свої власні стратегії мислення таким чином, щоб вони були більш культурно прийнятними і з більшою ймовірністю досягали бажаних результатів під час кроскультурних зустрічей.

Тому метакогнітивний CQ відображає психічні процеси, які люди використовують, щоб здобути і розуміти культурні знання, в тому числі знання і контроль над окремими процесами мислення, що відносяться до культури (J.Flavell). Відповідні можливості включають в себе планування, моніторинг і перегляд ментальних моделей культурних норм для інших країн. Ті, хто мають високий метакогнітивний CQ обізнані про інші культурні цінності та створюють відповідні антиципучи конструкти культур до «зустрічі» з іншою культурою і під час інтеракції, коригують свої розумові моделі відповідно до досвіду взаємодії культур (R.Brislin, R.Worthley, B.MacNab, T.Nelson, H.Triandis).

*Метакогнітивний CQ – це індивідуальне усвідомлення та свідомість під час взаємодії з кимось, хто має іншу культурну приналежність.*

Метакогнітивний фактор – це ключовий компонент, з трьох факторів CQ (H.O'Neil, J.Abedi). Він сприяє активізації сприйняття людиною кроскультурних контекстів, активізує критичне сприйняття та прийняття норм і традицій іншої культури, дозволяє їй оцінити та порівняти свою власну картину світу з іншими, зрозуміти світогляд інших.

### ***Когнітивний CQ.***

У той час як метакогнітивний CQ фокусується на когнітивних процесах вищого рівня, когнітивний CQ відображає знання норм, практик і конвенцій в різних культурах, які були здобуті з освіти і особистого досвіду. Таким чином, фактор когнітивного CQ відноситься до рівня індивідуальних культурних знань або знань культурного середовища. Культурні знання включають в себе знання про себе, як представника певного культурного контексту.

З огляду на широке розмаїття культур в сучасному світі, когнітивний CQ показує знання культурних універсалій і культурних відмінностей. Культурні універсалії засновані на фундаментальних потребах (всі людські істоти мають подібні основні потреби). Вони включають технологічні інновації, методи отримання їжі, економічну діяльність, моделі соціальної взаємодії, методи виховання дітей, переконання і поведінку людей, відношення до всесвіту (наприклад, релігії), естетичні уподобання, моделі комунікації (мова, жести) тощо. Освітні системи дозволяють дізнатися про передачу культурних цінностей, в той час як системи політичного, правового, і соціального контролю займаються підпорядкуванням соціальних нормам. І, нарешті, суспільство має системи, які пояснюють

незрозуміле (надприродні переконання, такі як релігія та ін.). Когнітивний CQ є вирішальним компонентом в структурі CQ, тому що знання культури впливають на думки і поведінку людей. Розуміння культури суспільства і компонентів культури дозволяє людям краще оцінити системи, які формують і викликають специфічні закономірності соціальної взаємодії в культурі. Отже, ті, хто мають високий когнітивний CQ краще здатні взаємодіяти з людьми інших культур.

Когнітивний інтелект відноситься до структур знань людини і узгоджується з концепцією інтелекту міри знань Ф.Акермана, яка аналогічним чином наводить аргументи на користь важливості знань, як частини мотиваційного інтелекту людини та відноситься до розумової здібності спрямовувати і підтримувати енергію на конкретному завданні або ситуації, і ґрунтується на сучасних поглядах, що визначають мотиваційні можливості, як такі, що вкрай важливі для вирішення проблем «реального світу» (S.Seci).

*Когнітивний CQ – це індивідуальне знання норм, механізмів та звичаїв іншопольтурного середовища. Із широкого спектру культур сучасного світу когнітивний інтелект виокремлює інформацію з області культурних універсалій і відмінностей між культурами, створює основу для прийняття рішень та швидкого реагування у ситуаціях взаємодії.*

### **Мотиваційний CQ.**

Мотиваційний CQ відображає здатність направляти увагу і енергію на вивчення і функціонування в ситуаціях, що характеризуються культурними відмінностями. Р.Канфер і І.Хеггестед стверджують, що такі мотиваційні здібності «забезпечують контроль над мисленням і поведінкою для досягнення мети». Відповідно до теорії мотивації (J.Eccles, A. Wigfield) образ діяльності спрямовується на виконання конкретного завдання і включає в себе два елементи: очікування успішного його виконання і передбачення результату пов'язаного з виконанням цього завдання. Людина, яка має високий мотиваційний CQ, зосереджена на вирішенні ситуацій кроскультурної взаємодії (E.Deci, R.Ryan) і визначає шляхи кроскультурної ефективності (A.Bandura). Мотиваційний CQ є одним із найважливіших компонентів CQ, оскільки він є джерелом функціонування індивідуума в нових культурних умовах.

*Мотиваційний CQ – це індивідуальна здатність «самоспонування» до дії в умовах взаємодії культур.*

Використовуючи значення очікуваної тривалості мотивації (J.S Eccles, A.Wigfield, R.Kanfer), ми виокремили мотиваційний культурний інтелект, як особливу форму самомотивації та внутрішньої мотивації у культурних контекстах. Самомотивація та

внутрішня мотивація займають важливе місце в структурі CQ, оскільки успішність міжкультурних контактів полягає у самовпевненості та зацікавленості у взаємодії.

**Поведінковий CQ.** Поведінковий інтелект відноситься до зовнішніх проявів або явних дій (вчинків) людини (R.Sternberg, D.Dettermann). Отже, на відміну від метакогнітивного, когнітивного і мотиваційного інтелектів, які включають психічне функціонування, поведінковий інтелект відноситься до здатності відображати фактичну поведінку.

Поведінковий CQ відображає здатність виявляти відповідні вербальні і невербальні дії при взаємодії з представниками різних культур. Поведінковий CQ відноситься до здатності діяти «відповідно», належним чином (вербально і невербально) у ситуаціях кроскультурної взаємодії. Поведінковий CQ є одним із найвагоміших компонентів CQ, тому що вербальні і невербальні форми поведінки є найбільш характерними рисами соціальних взаємодій. Як підкреслюють М.Хогх і Р.Шнейдер, розумові здібності необхідні для розуміння культури, мотивація повинна бути доповнена можливістю проявляти відповідні вербальні і невербальні дії, що засновані на відповідних культурних цінностях. Коли люди ініціюють і підтримують взаємодію, вони зорієнтовані на зовнішні прояви поведінки іншої людини.

Поведінкові «культурні набори» розрізняються: 1) певним діапазоном поведінки, який введено в дію; 2) правилами відображення, які регулюють, коли і за яких обставин конкретні невербальні вираження необхідні, кращі, є допустимими або забороненими; 3) інтерпретацією або значенням, які відносяться до конкретної невербальної поведінки (M.Lustig, J.Koester).

Отже, люди з високим поведінковим CQ є гнучкими і можуть коригувати свою поведінку відповідно до специфіки певної культури. У кроскультурних ситуаціях невербальна поведінка особливо важлива, оскільки вона функціонує як «безмовна мова» і передає сенс за допомогою тонких та прихованих шляхів (J.Hall). Оскільки поведінкові вираження особливо помітні в кроскультурних актах, то поведінковий CQ може бути найбільш важливим фактором, який спостерігачі використовують для оцінки CQ один одного.

*Поведінковий CQ – це індивідуальна здатність виконувати відповідні вербальні та невербальні дії під час взаємодії з людьми іншого культурного походження.*

Поведінковий інтелект базується на застосуванні широкого спектру та діапазону вчинків. (W.Gudykunst, Y.Kim, R.Scollon, S.Scollon, R.Wiseman). Культурна різноманітність у поведінковому вимірі має три типи: 1) – особливий діапазон загальноприйнятої поведінки; 2) – наявні правила для невербального вираження, які є

обов'язковими, переважаючими, дозволеними або забороненими, та 3) – інтерпретація особливих невербальних засобів вираження (M. Lustig, J.Koester). У кроскультурній взаємодії невербальна поведінка передає значення стисло та майже непомітно (J.Hall).

Чотири фактори CQ визначають його як складний, багатофакторний, індивідуальний атрибут, який складається з метакогнітивного, когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів. Чотири виміри CQ виражають якісно різні аспекти загальної здатності людини ефективно функціонувати в різних культурних умовах. Загальна конструкція CQ може бути найкраще представлена як сукупність багатомірних конструкцій. Таким чином, метакогнітивний, когнітивний, мотиваційний та поведінковий CQ вважаємо багатовимірними складовими, які разом утворюють загальну конструкцію CQ.

Таким чином, ми визначили робочі дефініції чотирьох теоретичних аспектів культурного інтелекту. Метакогнітивний культурний інтелект – це здатність до усвідомлення під час міжкультурних взаємодій. Когнітивний культурний інтелект – знання норм, традицій та механізмів різних культурних умов. Мотиваційний культурний інтелект – це спрямованість уваги на вивчення міжкультурних ситуацій та досягнення успіху у взаємодії. Поведінковий культурний інтелект – індивідуальна здатність виконувати відповідні вербальні та невербальні дії під час взаємодії з людьми іншого культурного походження.

### **CQ як особистісна якість**

Концептуально CQ у наукових дослідженнях (P.Ackerman, G.Boyle, D.Saklofske, S.Lubinski) позиціонується як сукупність здібностей або можливостей, що мають відношення до особистості. Здібності трактуються як особистісні характеристики (P.Costa, R.McCrae).

Виходячи з того, що CQ розвиваєт під час навчання і виховання, це робить індивідуальні відмінності більш стабільними, як і інші форми інтелекту (J.Mayer, D.Caruso, P.Salovey). CQ зростає на основі набуття кроскультурного і міжнаціонального досвіду (K.Templer, C.Tay, N.Chandrasekar). Таким чином, CQ постає специфічною, стабільною, індивідуальною можливістю в більш широкій області індивідуальних відмінностей. Як здібність, CQ відображає здатність особистості бути ефективною у кроскультурній взаємодії.

В дослідженнях С.Енг, Л.Ван Дайн і К.Кох (S.Ang, L.Van Dyne, C.Koh, ) визначено як значимі риси особистості пов'язані з конкретними аспектами CQ. Наприклад, така характеристика CQ як відкритість до досвіду пов'язана з багатою уявою, творчістю та

завзяттям особистості (P.Costa, R.McCrae). Це має сенс, оскільки CQ являє собою набір можливостей, орієнтованих на нові й незнайомі культурні ситуації.

Отже, CQ є специфічною, стабільною, індивідуальною можливістю, яка пов'язана з іншими формами інтелекту та показниками кроскультурної компетентності, залишаючись при цьому концептуально і емпірично відмінною. Зокрема, CQ повинен передбачити результати продуктивності і регулювання в кроскультурних ситуаціях.

### **Результати дослідження культурного інтелекту**

У кроскультурній взаємодії можливості CQ мають важливе значення для індивідів в їх особистому житті та професійній діяльності.

Хоча емпіричні дослідження в області культурного інтелекту є відносно новими, початкові результати є переконливими і перспективними. С.Енг, Л.Ван Дайн, К.Кох показали, що CQ пророкує ефективні культурні судження, прийняття вірних рішень, успішність та ефективність у виконанні завдань. Крім того, що важливіше, CQ збільшує наше розуміння цих результатів продуктивності в порівнянні з загальними когнітивними здібностями. Іншими словами, навіть після врахування наслідків усіх чинників, CQ додатково збільшує здатність передбачати і розуміти ефективність кроскультурної взаємодії. Ті, хто мають більш високий CQ є більш ефективними при прийнятті рішень у міжкультурних ситуаціях. CQ також прогнозує коригування власної поведінки в ситуаціях, що характеризуються культурним розмаїттям.

CQ підсилює розуміння взаємодії на основі метакогнітивного і поведінкового CQ. Людина, яка має здатність розуміти, сприймати та відчувати інші культури (наприклад, робити судження про свої власні розумові та емоційні процеси та інших) більш успішні у виконанні завдань в іншокультурному середовищі. Чим вище метакогнітивний CQ, тим вища продуктивність виконання завдання. Крім того, особистість, яка взмозі адаптувати свою вербальну і невербальну поведінку відповідно конкретним культурним установкам, має гнучкий набір поведінкових реакцій, що підвищує її ефективність у виконанні завдань в різних культурних контекстах. Чим вище поведінковий CQ, тим більш передбачуваний успіх у діяльності. І, нарешті, мотиваційний CQ і поведінковий CQ передбачають три різні форми регулювання. Індивіди які зацікавлені у дослідженні інших культур на власному досвіді, впевнені, що вони можуть взаємодіяти з людьми, які мають різні культурні особливості і, отже, краще пристосовуються до культурно різноманітних ситуацій. Крім того, ті, хто має широкий набір вербальних і невербальних поведінкових можливостей відчують себе краще адаптованими. Така схема відносин застосовує три види коригування: загальне регулювання, налаштування взаємодії, і налагодження взаємодії.



Чим вище мотиваційний CQ, тим вище регулювання; аналогічним чином, чим вищий поведінковий CQ, тим вище регулювання.

У дослідженні мотиваційного CQ (K.Templer , С.Тay , N. Chandrasekar .) показано, що мотиваційний CQ також пророкує всі три типи регулювання. Емоційний інтелект пов'язан з відкритістю до досвіду. Мотиваційний CQ і поведінковий CQ зумовлюють адаптацію до нових культур.

З огляду на те, що CQ впливає на продуктивність і регулювання, важливо зрозуміти його чинники (те, що спричиняє CQ). С. Енг і Л.Ван Дайн визначили, що ті, хто мають великий досвід спілкування з людьми, які мають різні культурні особливості мають більш високий CQ. Це включає в себе кожен з чотирьох чинників CQ (метакогнітивний, когнітивний, мотиваційний і поведінковий). Дослідження також показують, що особистісні характеристики, притаманні кроскультурній компетентності, пророкують CQ (який і виступає, як індивідуальна особистісна відмінність). Також спостерігається взаємозалежність відкритості до досвіду і всіх чотирьох чинників CQ (A.Bandura).

### **Перспективи розвитку культурного інтелекту**

Реалії сучасного світу свідчать про необхідність розвитку CQ під час навчання у вищих навчальних закладах. Створення програм для підвищення глобального потенціалу лідерства на основі можливостей використання CQ стало важливим джерелом конкурентної переваги фахівців на міжнародному ринку праці. Наприклад, людина, яка має низький рівень культурного інтелекту може становити значний ризик для організацій, які працюють в різноманітних, глобальних середовищах. Світові лідери повинні не тільки ефективно працювати в динамічних і різноманітних культурних контекстах, а й активно моделювати відповідну поведінку для інших в організаціях.

### **Критичний коментар та майбутні напрямки досліджень**

Перша реакція на наукові розвідки CQ була позитивною серед науковців. Однак, конструкція CQ все ще відносно нова і існує багато питань теоретичного і практичного характеру, які потребують додаткових досліджень та практичного втілення.

1. Не зважаючи на те, що ідея культурного інтелекту була запропонована і розроблена вченими різного культурного походження (США, Азія), вона потребує перевірки в інших культурах. Наприклад, С. Енг разом з колегами розробив шкалу з двадцятьма вимірами чотирьох факторів CQ – культурна шкала інтелекту. Таке вимірювання пройшло апробацію в Азії (Сінгапур) і Заході (США). Досліджувались культурні установки експатріантів і глобальних професіоналів з різних культур. Отже буде цікаво вивчити CQ мешканців Середнього Сходу, Східної та Центральної Європи, Індії та Африки тощо. Важливим в такому дослідженні є встановлення та підтвердження

факту, що відмінності в культурних цінностях ведуть до відмінностей деяких аспектів CQ. Наприклад, цілком можливо, що мотивація CQ менш важлива для прогнозування поведінки представників культур, які орієнтовані на традиційні культурні цінності. Зовсім інша мотивація повинна бути для поліхронних культур.

2. Важливо, щоб майбутні дослідження вивчали розширену номологічну мережу попередніх експериментів та результативність культурного інтелекту. А саме, включати в себе контекстну продуктивність (деякі характеристики CQ можуть розглядатися позитивно або негативно в тому чи іншому культурному контексті).

3. Нові дослідження були б корисними для вивчення CQ як інструменту відбору фахівців для виявлення осіб з більш високою ефективністю функціонування в культурно різноманітних ситуаціях. Оцінка CQ для відбору може включати в себе як самоосвітні рейтинги CQ, а також рейтинги спостерігачів. Таким чином CQ розглядається як провісник успішної роботи майбутнього фахівця будь-якої галузі, що забезпечує його успішну участь у міжнародних проектах, налагодження контактів і співпраці, лідерство у кросфункціональній діяльності.

4. Додаткові дослідження необхідні також з конкретизації показників CQ. Наприклад, незважаючи на те, що встановлена необхідність включення в структуру культурного інтелекту «відкритості досвіду», є необхідність дослідження інших чинників CQ на різних етапах впливу в різних культурах. Це може включати розгляд траєкторії CQ. Наприклад, дослідники не встановили, як розвивається CQ – швидко або повільно, коли люди потрапляють у нове культурне середовище. Науковці також не знають, які види впливу і контактів мають негативний або позитивний вплив на CQ.

5. Однією з перспективних галузей для майбутніх досліджень є вивчення методів навчання і виховання, які підвищують індивідуальний культурний інтелект особистості. Це може включати в себе пошук методів визначення та переорієнтації власного етноцентризму особистості, шляхи інтегрування більш широкого спектру інформації для підвищення культурної обізнаності, здібностей зрозуміти ситуацію з точки зору людини іншої культури, а також прийняття рішень при зіткненні з новими культурними контекстами. Крім того, перспективні дослідження могли б розглянути різницю між успіхом взаємодії в конкретному соціально-культурному середовищі і успіхом на перетині водночас декількох культур.

6. Беручи до уваги безліч конструкцій, які вже введені і використовуються в кроскультурних дослідженнях, важливим є оцінка ступеня, як CQ сприяє розумінню дослідниками окремих пізнавальних поведінкових та інших конструкцій. Наприклад, було б корисно і цікаво вивчати CQ в поєднанні з деякими найбільш часто використовуваними

в крокультурній компетентності конструкціями, такими як соціально культурна адаптованість, культурний шок, кроскультурні адаптери (асимілятори), кроскультурний розвиток, культурне сприйняття, регулювання міжкультурної шкали потенціалів.

7. Ще одну область для подальших досліджень розглядає CQ на більш високому рівні аналізу. Варто розглянути питання про те, як CQ окремих індивідів впливає на загальну продуктивність мультикультурних груп та вплив колективного CQ на ефективність виконання завдань. Наприклад, для міжкультурних груп запропоновано прийняти «ф'южн» модель співпраці, яка дозволяє співіснувати і співпрацювати у багатокультурних групах виявляючи унікальні відмінності кожного. Така модель значно контрастує з більш традиційною, домінуючою моделлю коаліції і моделі інтеграції / ідентичності (яка підкреслює кооперативне співробітництво).

В цілому, не зважаючи на те, що попередні позитивні результати досліджень у галузі культурного інтелекту були позитивними, а вихідні концептуальні й емпіричні дослідження є перспективним, дослідникам досі відомо відносно мало про CQ. Значення конструкції CQ буде залежати від результатів майбутніх розвідок і визнання практиками переваг CQ.

#### **Література.**

1. Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика: монографія / за заг. ред. А. К. Солодкої. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 204.
2. Солодка А.К. Кроскультурна взаємодія учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: монографія. – Миколаїв, Іліон, 2015. – 424 с
3. Ackerman P.L. A theory of adult intellectual development: Process, Personality, Interests and Knowledge // *Intelligence*. – 1996. – №22. – P.227-257.
4. Adler N.J. *International dimensions of organizational behavior* (4<sup>th</sup> ed.). Cincinnati, OH: South-Western, 2002.
5. Ang S., Van Dyne L., Koh C. S. K. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group and Organization Management*. – 2006 – № 31 – P.100–123.
6. Ang S., Van Dyne L., Koh C. S. K., Ng K.Y. The measurement of cultural intelligence. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA, 2004.
7. Aguinis H, Henle C.A. The search for universals in cross-cultural organizational behavior. In Greenberg J. (Ed.). *Organizational behavior: The state of the science* (2<sup>nd</sup> ed.), 2003. – P.372-414.
8. Bandura A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

9. Bandura A. Social cognitive theory in cultural context // *Applied Psychology: An International Review*. – 2002. – №51. – P. 269-290
10. Bettinghaus E. P. *Persuasive Communication* (3d ed.). – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980. – 387p.
11. Bhawuck D.P.S., Brislin R. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1992. – №16. – P. 413-436.
12. Black J.S., Mendenhall M.E., Oddou G. Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perspectives // *Academy of Management Review*. – 1991. – №16. – P.291-317.
13. Brislin R., Worthley R., MacNab B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. – 2006. – №31. – P.40-55.
14. Boyle G.J., Saklofske D.H. Editor's introductions: Contemporary perspectives on the psychology of individual differences // *In The psychology of individual differences*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – P.XIX-XVI.
15. Brooks W.D., Emmert P. *Interpersonal Communication* – Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers, 1976. – 405p.
16. Cantor N., Kihlstrom J.F. Social intelligence: The cognitive basis of personality // *Review of Personality and social Psychology*. – 1985. – №6. – 15-33.
17. Ceci S.J. *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
18. Chen G., Gully S.M., Whiteman J.A, Kilcullen B.N. Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences and learning performance // *Journal of Applied Psychology*, 2000. – №85. – P.835-847.
19. Costa P.T., McCrae R.R. *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and five-factor inventory (NEO FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
20. Corbitt J.N. *Global awareness profile (GAPtest)*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.
21. Cushner K., Brislin R.W. *Intercultural relations: A practical guide* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
22. D'Andrea M., Daniels J., Heck R. Evaluation the impact of multicultural counseling training // *Journal of Counseling and Development*, 1991. – №70. – 143-150.
23. Deci E.L., Ryan R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

24. Der-Karabetian A. World-mindedness and nuclear threat: A multinational study // *Journal of Social Behavior and Personality*. – 1992. – №7 – P.293-308.
25. Dinges N., Lieberman D. Intercultural Communication Competence: Coping with Stressful Work Conditions // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1989. – №13. – P.371 – 385.
26. Dodd C.H. An Introduction to Intercultural Effectiveness Skills // *Multicultural Skills for Multicultural Societies* [ed. by Carley H. Dodd and Frank F. Montalvo]. – Washington, D.C.: SIETAR, 1987. – 402p.
27. Earley, P. C., Ang, S. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003.
28. Early P.C., Gibson C.B. *Multinational work teams: A new perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
29. Earley, P. C., & Mosakowski, E. Cultural intelligence. *Harvard Business Review*. – 2003. – №82. – P.139–153.
30. Eccles J.S, Wigfield A. Motivational beliefs, values and goals. In S.T.Fiske, D.L.Schacher, C.zahn-Waxler (Eds.) // *Annual Review of Psychology*. – 2002. – №53. – P.109-132.
31. Erez M., Earley P.C. *Culture, self-identity and work*. New-York: Oxford University Press, 1993.
32. Fitch K. *Speaking relationally: Culture, communication and interpersonal connection*. New York: Guildford Press, 1998.
33. Flavell J.H. Meta-cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – №34. – 906-111.
34. Ford M., Tisak M. A futher seach for social intelligence // *Journal of Educational Psychology*, 1983. – 75. – 196-206.
35. Gardner H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.
36. Gelfand M.J., Erez M., Aycan Z. Cross-cultural organizational behavior. In S.T.Fiske, D.L.Schacter, C.Zahn-Waxler (Eds.) // *Annual Review of Psychology*. – 2007. – №58. – P.479-514.
37. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
38. Grove C.L., Ingemar T.A *New Conceptualization of Intercultural Adjustment and the Goals of Training* // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1985. – № 9. – P. 205 – 33.
39. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. *Communicating with Strangers*. – New York: Random House, 1984. – 292p.

40. Gudykunst W. B., Ting-Toomey S., Chua E. Culture and Interpersonal Communication. – Newbury Park, Calif.: Sage, 1988. – 327 p.
41. Gudykunst W.B. Bridging differences. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
42. Hall J. A., Murphy, N. A., Mast, M. S. (2006). Recall of nonverbal cues: Exploring a new definition of interpersonal sensitivity // Journal of Nonverbal Behavior – 2006. – №30. – P.141-155.
43. Hammer M.R., Bennett M.J. The intercultural development inventory (IDI) manual. Portland, OR: Intercultural Communication institute.
44. Hough L.M., Schneider R.J. Personality traits, taxonomies and applications in organizations. In K.R.Murphy (ed.) Individual differences and behavior in organizations. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1996. – P.31-88.
45. Ilgen D.R., Klein H.J. Individual motivation and performance: Cognitive influence on effort and choice. In J.P.Campbell, R.J.Campbell and Associates (Eds.) Productivity in Organizations. San Francisco, CO: Jossey Bass, 1988. – P.143-176.
46. Janssens, M., & Brett, J. M. Cultural intelligence in global teams: A fusion model of collaboration. Group and Organization Management, 2006 – №31. – P. 124 –153.
47. Judge T.A, Bono J.E. Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis // Journal of Applied Psychology. – 2001. – №86. – P.80-92.
48. Kanfer R. Motivation theory and industrial/organizational psychology. In M.D. Dunnette, L.Hough (Eds.) Handbook of industrial and organizational psychology. Volume 1. Theory in industrial and organizational psychology. Palo Alto, CO: consulting Psychological Press, 1990. – P.75-110.
49. Kanfer R, Haggsted E.D. Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation // Research in Organizational Behavior. – 1997. – №19. – P.1-56.
50. Kelley C., Meyers J. The cross-cultural adaptability inventory (manual). Minneapolis, MN: National Computer Systems, 1995.
51. Law K.S., Wong C.S., Mobley W.H. Toward a taxonomy of multidimensional constructs // Academy of Management Review. – 1998. – №23. – P.741-755.
52. Livens F., Harris M.M., Van Keer E., Bisqueret C. Predicting cross-cultural training performance: The validity of personality, cognitive ability and dimensions measured by an assessment center and behavior description interview // Journal of Applied Psychology. – 2003. – №88. – P.476-489.
53. Lubinski D. Scientific and social significance of assessing individual differences: Sinking shafts at a few critical points // Annual Review of Psychology. – 2000. – №51. – P.405-444.

54. Lustig M.W., Koester J. Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Addison Wesley Longman, 1999.
55. Martin J., Hammer M. Behavioral Categories of Intercultural Communication Competence: Everyday Communicators' Perceptions // International Journal of Intercultural Relations. – 1989. – № 13 – P.303 – 320.
56. Matsumoto D, LeRoux J., Tatani H., Uchida H., Kim C., Araki S. Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: The international Adjustment Potential Scale (ICAPS) // International Journal of Intercultural Relations. – 2001. – №25. – P. 438-510.
57. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // intelligence. – 1993. – №17. – P.433-442.
58. Mayer J.D., Caruso D, Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. – 2000. – P.27. – 267-298.
59. Mischel W. Toward an integrative science of the person // Annual Review of Psychology. – 2004 – №55. – P.1-22
60. Molefi A, Gudykunst W. B (eds.) Handbook of International and Intercultural Communication. – Newbury Park, Calif.: Sage, 1989. – 348p.
61. Murdock G.P. Outline of cultural materials (5<sup>th</sup> rev.ed.). New Haven, CT: HRAF, 1987.
62. Nelson T.O. consciousness and meta-cognition // American Psychologist. – 1996. – №51. – 102-106.
63. Neuliep J.W. Assessing the reliability and validity of the generalized ethnocentrism scale // Journal of Intercultural Communication Research. – 2002. – №31. – 201-215.
64. O'Neil H.E., Abedi J. Reliability and validity of a state metacognitive inventory : Potential for alternative assessment // Journal of Educational Research. – 1996. – №89. – P.234-245.
65. Ones D.S., Viswesvaran C. Personality determinants in the prediction of aspects of expatriate job success. In Z.Aycan (Ed.) New approaches to employee management/ Greenwich, CT: JAI Press, 1997.
66. Paige R.M. Instrumentation in intercultural training. In D. Landis, J.M.Bennett, M.J.Bennett (Eds.) Handbook of intercultural training (3<sup>rd</sup> ed.) Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
67. Schmidt F.L., Hunter J.E. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings // Psychological Bulletin. – 1998. – №124. – P.262-274.
68. Schmidt F.L., Hunter J.E. Selection on intelligence. I. E.A.Locke (Ed.) The Blackwell handbook of organizational principles. Oxford: Blackwell. – 2000. – P.3-14.

69. Schutte N.S, Malouff J.M., Hall L.E., Haggerty D.J., Cooper J.T., Golden C.J., Dornheim L. Development and validation of a measure of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. – 1998. – №25. – 167-177.
70. Scollon R., Scollon S.W. *Intercultural communication*. Oxford. UK : Blackwell, 1995.
71. Snyder M. The self-monitoring of expressive behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1974. – №30. – 526-537.
72. Sternberg R. J., Detterman D. K. (Eds.). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.
73. Sternberg R.J. Forsythe G.B., Hedlund J., Horvath J.A., Wagner R.K., Williams W.M., Snook S., Grigorenko E.L. *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press, 2000.
74. Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. Cultural intelligence and successful intelligence. *Group and Organization Management*. – 2006. – № 31. – P.27–39.
75. Templer K. J., Tay C., & Chandrasekar N. A. Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group and Organization Management*. – 2005. – №31 – P.154–173.
76. Thorndike R.L. Factor analysis of social and abstract intelligence // *Journal of Educational Psychology*. – 1936. – №27. – 231-233.
77. Triandis H. Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*. – 2006. – № 31. – P.20–26.
78. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1999. – №23. – P.659-1062.
79. Webster D.M., Kruglanski A.W. Individual differences in need for cognitive closure // *Journal of Personal and Social Psychology*, 1994. – P.1049-1062.
80. Wiseman R. *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.



## КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПЛАНЕТАРНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Культурний інтелект визначають як цілісну систему знань і навичок, пов'язаних культурними метакогніціями, що дозволяє людям як адаптуватися до складових довкілля, пов'язаних з культурою, так і впливати на їх формування. Культурний інтелект має три складових: 1. Знання про культуру та крос-культурні взаємодії; 2. Культурні навички; 3. Культурні метакогніції. Центральною тут є ідея про «культурні метакогнітивні здібності», що складаються з двох аспектів. Перший – «культурний метакогнітивний моніторинг» полягає в процесі усвідомлення самого процесу міжкультурної взаємодії. Це глибока саморефлексія, що відбувається з собою і партнером по спілкуванню в ситуації міжкультурної взаємодії. Другий – «культурна метакогнітивна регуляція». Це саморегуляція і контроль когнітивних процесів, а також використання когнітивних стратегій, що забезпечують досягнення необхідних цілей в міжкультурній комунікації.

Для того, щоб проаналізувати роль культурного інтелекту в планетарному вихованні майбутньої планетарної еліти суспільства треба, перш за все, визначитися зрозумінням основних категорій цієї проблеми. Таких категорій три: інтелект, культура, планетарне виховання.

Взагалі кажучи, інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) – це загальні здібності до пізнання, розуміння і вирішення різноманітних проблем. Поняття інтелект інтегрує в собі всі пізнавальні здібності індивіда: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, уяву. Крім того, це здатність до планування, організації і контролю своєї діяльності по досягненню мети (якою б вона не була). Інтелект як якість особистості може існувати і ефективно функціонувати тільки в інформаційному просторі. Як відомо, кожен вид діяльності формує свій інформаційний простір. Спосіб утворення його і використання будується за принципами організації інтелекту. Принципи організації вкладення нової інформації в інформаційний простір, способи зберігання і відтворення також відповідають особливостям роботи інтелекту, а саме – організації пам'яті. Тому інформаційний простір є і інтелектуальний простір, тому що в ньому вже закладені принципи планування, організації, використання і поетапного контролю для досягнення мети.

Розберемося в основних властивостях людського інтелекту. Вони є наступними:

- цікавість – прагнення різнобічно пізнати те чи інше явище в суттєвих відносинах.

Ця властивість є базою активної пізнавальної діяльності людини;

- глибина – здатність бачити головне на тлі другорядного, відділяти необхідне від випадкового;
- гнучкість і рухливість інтелекту – здатність людини широко використовувати власний і чужий досвід, долати стереотипність мислення;
- логічність мислення – це суворі послідовність міркувань, врахування всіх суттєвих сторін об'єкту, що досліджується, всіх можливих його взаємозв'язків;
- доказовість мислення – це здатність використовувати в потрібний момент саме такі факти, закономірності, які переконують в правильності суджень і висновків;
- критичність мислення передбачає перманентний сумнів в правильності та доведеності результатів дослідження об'єктивної дійсності, постійне корегування власного і чужого досвіду у відповідності з новими умовами, здатність поступатися принципами і переконаннями, які суперечать об'єктивним фактам дійсності;
- широта мислення – здатність охопити питання в цілому, бачити багатоваріантність у вирішенні проблеми.

Суттєва властивість людського інтелекту – передбачення можливих наслідків дій, що вживаються, здатність попереджати і уникати непотрібних конфліктів. Однією з основних особливостей розвиненого інтелекту є здатність до інтуїтивного розв'язання складних проблем.

Отже, інтелект – це дуже загальна розумова здатність, яка включає можливість робити висновки, планувати, вирішувати проблеми, абстрактно мислити, розуміти складні ідеї, швидко навчатися на підставі досвіду. Інтелект відображає широку і глибоку здатність пізнавати навколишній світ, розуміти суть речей і міркувати, що робити в тій чи іншій ситуації.

Проблему формування інтелекту майбутньої еліти суспільства досліджували О. Бахтіна, І. Зязюн, Т. Савченко, К. Фоменко, М. Холодна, Д. Ушаков [1; 8; 17; 21; 24; 25] та ін.

Іншим терміноутворюючим поняттям у нашому аналізі є поняття «культура». Існує безліч його визначень в залежності від того, який предмет вивчення має та чи інша наука та які конкретні задачі вирішує те чи інше дослідження.

Вдавшись до педагогічного аналізу поняття «культура», ми будемо виходити з таких загальних методологічних положень:

– культура – це динамічне явище, тому досліджувати її потрібно в процесі її розвитку;

– всі культурні явища пов'язані між собою, і для того, щоб зрозуміти їх сутність необхідно розглядати ці явища з різних боків, враховуючи цілісний характер культури;

– взаємопов'язаність і взаємообумовленість розвитку людини (беручи ширше – людства) і розвитку культури. Культура без людини і людства не існує, але, в свою чергу, неможливо собі уявити існування людини і людства без бодай якої-небудь культури;

– тісний взаємозв'язок культури й виховання людини детермінує їх вплив у всіх сферах людської життєдіяльності. Культура є умовою для розвитку виховання, виховання є умовою для розвитку культури;

- культури різних націй і народів мають схожі структуру, функції, канали розповсюдження і впливу на людей, що несе в собі потенційну можливість розвитку їх в єдину загальнопланетарну культуру, або принаймні певних елементів її.

Ми визначаємо культуру в самому загальному вигляді як базову характеристику людини, що виявляється в трьох головних проявах її життєдіяльності: матеріальному (предметному), соціальному та духовному просторах. На наш погляд, таке визначення культури відображає педагогічне розуміння цього феномену і дає можливість застосування культурологічного підходу до вивчення проблем формування культурного інтелекту як складової планетарного виховання студентської молоді.

Високий рівень культурного інтелекту, як і інформаційної культури має характеризувати інтелектуальну еліту майбутньої планетарної цивілізації. Адже в умовах глобалізації, все більш тісної взаємодії представників різних (часто з протилежними світоглядними установками) культур актуалізується здатність інтелектуальної еліти суспільства до не тільки розуміння культурних доміант партнера по взаємодії, але й уміння досягати своєї мети в різних культурних просторах, використовуючи саме ці культурні доміанти.

Вже зараз в університетських аудиторіях формується така еліта. Це сьогоднішні студенти. І від того, якого гатунку буде сформований їхній культурний інтелект, залежить якість рішень, що будуть ними ухвалюватися, коли вони ввійдуть до активного професійного життя.

Американський психолог Крістофер Еарлі запропонував поняття культурного інтелекту (CQ - Cultural Intelligence, а дослівно Cultural Quotient) як здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які походять з відмінних від суб'єкта культурних середовищ, тобто, не тільки здатність розуміти поведінку представників інших культур, а й вміння демонструвати ті поведінкові патерни, які прийняті в тій чи іншій культурі. На наш, погляд, це поняття по всіх параметрах стосується планетарного виховання.

У підході Еарлі поняття культурного інтелекту розробляється, з одного боку, на основі теоретичної і практичної бази теорій акультурації, а з іншого – спирається на теорії соціального і емоційного інтелекту. Але якщо соціальний та емоційний інтелект, як

стверджують автор концепції, реалізують себе в рамках однієї культури і не застосовні до інших, то культурний інтелект введений як спеціальний когнітивно-поведінковий концепт, який «працює» поза культурних кордонів та «над культурами». Це можливо за рахунок так званого метапізнання – «думок про думки», або знання про когнітивні об'єкти.

Важливе місце в концепції CQ займає проблема вербальної комунікації та мовної компетентності. Мова йде не тільки про володіння мовою, а й про знання таких паралінгвістических елементів, як тон, темп мови, паузи, а також кінетико-візуальних аспектів (поза, жести, міміка під час розмови), які можуть відрізнятися в різних культурах. [19]

Культурний інтелект дозволяє індивіду ефективно функціонувати та досягати суттєвих результатів у різних культурних середовищах. Цей концепт користується популярністю у всьому світі [28].

Культурний інтелект сфокусований на специфічній сфері – культурному оточенні і мотивований реальністю глобалізації (Кристофер Еарлі, Елайн Мосаковски) [29]. Це – специфічна форма інтелекту, що сфокусована на особистісній здатності швидкого сприйняття, розуміння і правильного обґрунтування висновків у ситуаціях культурного різноманіття. Так само як емоційний інтелект (EQ) культурний інтелект (CQ) є комплементарною формою когнітивного інтелекту (IQ), яка може пояснити різноманітність форм стратегій функціонування в новому культурному оточенні.

Зміст культурного інтелекту складають такі компоненти: метакогнітивний (ментальна здатність набувати і розуміти культурні знання), когнітивний (володіння загальними знаннями про культуру), мотиваційний (здатність направляти своє навчання на вивчення і функціонування в крос-культурних ситуаціях) і поведінковий (проявляти відповідні вербальні і невербальні дії в культурно обумовленій взаємодії) компоненти.

Культурний інтелект, в свою чергу, є одним з важливих складових планетарного виховання студентської молоді.

Планетарне виховання – це самоорганізований педагогічний процес культурної ідентифікації, соціалізації, духовного розвитку особистості студента, що має екологічний, креативний, діалектичний, інтегральний характер, спрямований на виховання інтелігентної, ноосферної духовної особистості фахівця, здатного до прийняття відповідальних рішень з урахуванням інтересів всього людства, на основі нелінійного, синергетичного мислення. Крім того, це – створення умов для самовиховання, самовдосконалення особистості студента, вектор якого спрямований на усвідомлення людини себе як частки людства, сприйняття його проблем як своїх власних.

Ми вважаємо, що високий рівень культурного інтелекту є однією з головних ознак інтелігентності, яка, в свою чергу, є однією з цілей планетарного виховання студентської молоді.

Видатний вчений Д. Лихачов вважав, що інтелігент – це представник професії, пов'язаної з розумовою працею (інженер, лікар, вчений, художник, письменник), і людина, що має розумову порядність [13]. Як відомо, структура свідомості і система цінностей дійсної інтелігенції діаметрально протилежна фанатизму, догматизму й екстремізму.

Вся історія людства свідчить про те, що освіта є тільки компонентом культури і що виживання людства залежить не від рівня його освіченості і способу використання здобутих знань, а від тих ціннісних установок, які визначають вектор практичного використання цих знань, інакше кажучи – від характеру і типу культури, що складається. І звідси витікає, що в школі (тим більше у вищій) потрібно бачити не вдосконалений «механізм освіти», а повноцінний «інститут культури», здатний формувати не тільки освічених, але повноцінно-культурних людей. Таким чином, застосування культурологічного підходу до проблем освіти і виховання студентської молоді показує потенціал і перспективу розвитку навчально-виховного процесу ВНЗ, а також напрямок цього розвитку – гуманізації, олюднення педагогічного процесу, заміну знанієвої парадигми на культуротворчу.

В інтелігенції, на думку М. Кагана, високий інтелектуальний потенціал виявився міцно зчепленим з потенціалом етичним, знання світу у неї сполучалося з самопізнанням і самооцінкою, які поширювали критичне ставлення до існуючого на власну поведінку, і тим самим зливали раціональну рефлексію з тією формою емоційної рефлексії, яка іменується в етиці совістю [9].

Г. Померанц висловлює майже такі самі думки, розмірковуючи про відмінність інтелігента від інтелектуала. Він вважає, що ця відмінність полягає у відчутті тривоги, відчутті що світ в кризі, що все порушено, і ти покликаний якимось цю справу виправити – це ось те, що складає відмінність інтелігента від інтелектуала. Інтелектуал знає, що його справа – займатися своєю професією [16].

З погляду формальної логіки, виходить, що всякий інтелігент є інтелектуал, але не всякий інтелектуал є інтелігент. Дослідники роблять висновок, що на пострадянському просторі розвивається шар антимещанські орієнтованих інтелектуалів, а збільшується частка інтелектуалів з міщанською, науково кажучи утилітарною орієнтацією [27].

Видатний російський вчений Д. Лихачов вважав, що основний принцип інтелігентності – інтелектуальна свобода, – свобода як етична категорія. Не вільна інтелігентна людина тільки від своєї совісті і від своєї думки [13].

Таким чином, сутність і мета планетарного виховання – формувати ціннісну планетарну свідомість особистості, фундамент якої буде не раціональний, а емоційний, бо цінності – і етичні, і релігійні, і політичні, і естетичні, і екзистенціальні, і художні – переживаються, і лише пережитими стають стимулами поведінки, що спирається на знання.

Гносеологічним фундаментом інтелігентності, на думку М. Кагана, в наш час є гуманітарні знання, що необхідні кожній людині з вищою освітою незалежно від профілю навчання. Причому вони необхідні не професійно, а екзистенціально, тому, що здатні спрямовувати всю її життєдіяльність, її соціальну активність, її спілкування з іншими людьми і на користь людини як індивіда, і як члена соціально-етнічної чи статево-вікової групи, і на користь всього людства.

Наш аналіз наукових уявлень про сутність інтелігентності та роль інтелігенції в суспільстві дозволяє коротко сформулювати основні риси інтелігентності:

- свідомо соціальна та планетарна відповідальність;
- суспільно і планетарно значуща мотивація своїх професійних дій;
- етична відповідальність за отримання і трансляцію духовних загальнолюдських цінностей;
- масштабність соціально-цільових установок і професійних інтересів;
- планетарна свідомість, відсутність елементів станової замкнутості, провінційності мислення;
- потреба у виробленні особистісного ставлення до соціально-значущих подій та явищ, що впливають на долю людства;
- чуйне, уважне ставлення до оточення, здатність до емпатії, прагнення зрозуміти позицію партнера по спілкуванню, мотиви його дій та вчинків, розвинена саморефлексія;
- контактність, вміння спілкуватися з людьми різного соціального походження та інтелектуального розвитку, різної культурної і національної ідентифікації, різних світоглядів та ідеологічних установок;
- постійне прагнення до етичного, духовного, культурного, професійного самовдосконалення;
- креативність як спосіб життя, прагнення оптимально реалізувати не тільки свій творчий потенціал, але й потреба до залучення до творчості оточення (зараження творчістю). Здатність і потреба вести творчий пошук в будь яких умовах і досягати конкретного результату;

➤ наявність розвиненого культурного інтелекту, що надає особистості можливість ефективно взаємодіяти з представниками різних (часто – дуже різних) культур.

Високий рівень культурного інтелекту є передумовою для вирішення різноманітних проблем у екологічному, політичному, соціально-економічному, культурному розвитку людства в його поступі до єдиної планетарної цивілізації.

Глобалізація сучасного світу поставила перед педагогічною наукою цілий ряд завдань, не останнє місце серед яких займає дослідження шляхів ефективного формування культурного інтелекту майбутньої еліти суспільства. Адже саме культурний інтелект особистості дозволяє їй мінімізувати конфліктність та агресивність під час зіткнення з проявами (як зовнішніми так і внутрішніми) інших культур. Методологічною базою цього процесу природним чином виступає культурологічний підхід.

Культурологічний підхід до планетарного виховання дозволяє побудувати його на засадах ідей школи «діалогу культур», що базується на ідеях В. Біблера («культура є форма одночасного буття і спілкування людей різних епох») і С. Курганова («сформувати свою точку зору неможливо, не відтворивши в ній інших способів розуміння») [3; 4; 11]. Перевагою культурологічного підходу є сильний інтеграційний потенціал, що дозволяє на його основі здійснювати інтеграцію й трансформацію інших наукових методів і підходів, що збагатили культурологічне пізнання. Закономірно, що у дослідженні процесу формування культурного інтелекту саме цей підхід є провідним.

Культурологічний підхід у педагогіці означає, що змістом освіти повинна стати цілісність культурного досвіду людства: етичного, релігійного, філософського, естетичного, технічного тощо в доповнення до наукового досвіду пізнання світу. Саме такий підхід дозволяє більш ефективними засобами вирішувати проблему адекватної відповіді на виклики часу, і не просто констатувати та реагувати на наявні виклики, а прогнозувати, моделювати проблемні зони, з якими можуть зіштовхнутися наші нащадки. Практика освіти, в такому розумінні, постає не як передача готових знань, а як формування умінь особистості самостійно здобувати, освоювати та присвоювати культурні цінності, способи діяльності для побудови певних, з урахуванням власних особливостей, соціокультурних життєвих програм. Ми вважаємо, що саме таким чином можна розв'язати проблему відчуження людини від культури та цінностей, про яку писав відомий філософ М. Мамардашвілі: «Вся цивілізація, вся культура, все християнство – це казка, вигадка, ніщо у тій мірі, в якій це не виростає з душі кожного. Віра в Христа не має ніякого сенсу, якщо ти не породив заново образ Христа, ідучи з глибин своєї темноти» [14, с. 89.]. Не менш загрозливою, на наш погляд, ознакою нашого часу є існування

«мозаїчної культури» як породження лавиноподібного і безладного потоку випадкових відомостей у засобах масової комунікації (газети, журнали, телебачення, радіо, глобальна мережа Інтернет тощо). В результаті контакту з цим потоком у свідомості людини (особливо молодій) залишаються уривки знань, вражень та ідей, в більшості випадків особистісно не пережитих, що стали надбанням розуму, а не серця. Сучасна людина «кліпової свідомості» (як її іноді називають) часто знає, але не усвідомлює, моралізує, але не дотримується моральних принципів, інформована, але не культурна. Її прагнення приземлені, думки та почуття стандартизовані, духовні потреби та естетичні смаки примітивні, уява бідна, креативні здібності майже не розвинуті.

Культурологічний підхід до планетарного виховання студентської молоді дозволяє визначити соціокультурні засади та ієрархію культурних цінностей (загальнолюдських, національних, регіональних), що є орієнтирами при розробці як стратегії розвитку системи планетарного виховання, так і конкретних шляхів, методів, засобів, методик формування тих чи інших якостей особистості. В основу цього процесу повинен бути покладений аналіз загальноцивілізаційних тенденцій розвитку та їх взаємозв'язків з національними традиціями та менталітетом народів України. Саме на умовах такого методологічного підходу система планетарного виховання студентської молоді може дістати твердий ґрунт, культурний фундамент з перспективою його розбудови в просторі і часі.

Ми погоджуємось з тими дослідниками, які вважають, що в основі культурологічного підходу до педагогічних явищ, повинні лежати потреби розв'язання проблем сьогодення, що й виступають основними критеріями ціннісного відбору. Відомий західний філософ-культуролог Г. Кюнг з цього приводу пише: «Не можна випинати проблеми минулого, пріоритетом повинні бути широкі багатосарові проблеми людей і людського суспільства сьогоднішнього дня» [12, с. 181]. Цю цілком справедливу думку хотілося б доповнити ще й футурологічним аспектом. Не тільки сьогодення, але й майбутнє повинне хвилювати педагогів. Якщо людина живе тільки сьогоднішнім днем, вона мало чим відрізняється від тварини, задовольняючи тільки свої вітальні потреби, не турбуючись про соціальні та духовні. Минуле й сьогодення мають сенс лише у контексті майбутнього життя, причому не тільки однієї людини, чи групи людей, чи навіть державного об'єднання, але в контексті майбутнього всього людства як єдиного соціального організму.

На нашу думку, спекуляції на питаннях національної культури, традицій, національного характеру тощо викликані сьогоденними прагматичними різноспрямованими політичними цілями. Це на має нічого спільного з науковим підходом,



зі справжнім прагненням до істини, до творчої розробки та використання національного фундаменту загальнолюдської культури.

Використання культурологічного підходу особливо важливе у процесі виховання особистості у вищій школі, де завершується процес закладання ціннісних орієнтацій молодого покоління і, по суті, формується мотиваційна основа вирішення соціальних, економічних, політичних, культурних завдань, що визначають форми діяльності членів людської спільноти у XXI столітті. Якщо ж прийняти до уваги, що у вищій школі готуються основні керівні кадри майбутнього суспільства (у всіх сферах його життєдіяльності), то стає очевидним, що їх орієнтація повинна бути ретельно продумана з урахуванням не тільки сьогоденних національних і державних інтересів (хоча і це дуже важливо), але й стратегічних тенденцій розвитку цивілізацій (а в перспективі – цивілізації) планети. Це тим більш важливо тому, що людство зараз вступило у таку фазу свого розвитку, коли кожне рішення політичних, економічних, соціальних (особливо екологічних) проблем на будь-якому рівні може мати не передбачувані наслідки у планетарному масштабі. Потрібна певна зміна орієнтирів у виховному процесі, причому вектор цих змін має бути науково обґрунтованим, узгодженим з національними особливостями регіону розташування ВНЗ і з загальносвітовими тенденціями розвитку суспільства. Ми не можемо погодитися з тими, хто пропонує повну ціннісну переорієнтацію суспільства, по-перше, тому, що це річ неможлива, на наш погляд, в принципі, по-друге, вона зайва і більш того – шкідлива. Адже суспільство яке повністю відмовляється від свого минулого (з самих добрих міркувань, ясна річ) приречене на загибель, бо без коренів воно швидко прийде до повної анархії. До того ж, основним вектором у розвитку ціннісних орієнтацій людства є гуманістичний. Він все більш поширюється і поступово оволодіває все більшим числом людей на планеті. Казати про те, що його перемога є остаточною поки що передчасно (інакше людство забуло б про локальні війни, тероризм, злочини тощо), але цей напрямок відзначають всі серйозні дослідники різних наук людинознавчого спектру. Тому вирішення проблеми зміни ціннісної парадигми нам бачиться у поступовому, поміркованому русі до гуманізму, не відкидаючи нічого з набутого людством раніше у цьому напрямку. Нам видається, що ефективна підготовка студентської молоді до життя і діяльності у динамічному соціокультурно-природному середовищі XXI століття можлива, якщо у процесі визначення ціннісних орієнтацій (по суті змісту виховання) молодих людей буде використана культурологічна парадигма виховання.

Зараз утворюється новий тип цивілізації і, відповідно, новий тип людини, для якої культура стає основою буття. Разом з традиційними сьогодні в педагогіці складаються

нові уявлення про людину та освіченість. Відбувається зміна антропологічних підстав педагогіки. Як вважає, наприклад, В. Розов, освічена людина — це не стільки «людина знаюча», навіть зі світоглядом, що сформувався, скільки підготовлена до життя, що орієнтується в складних проблемах сучасної культури, здатна осмислити своє місце в світі. Освіта повинна створювати умови для формування вільної особистості, для розуміння інших людей, для формування мислення, спілкування, нарешті, практичних дій і вчинків людини [15].

На наш погляд, зміна ідеалу освіченої людини – це є природний процес самозбереження цивілізації від руйнування як матеріального, так і духовного. Якщо застосувати термінологію синергетики, то цивілізація зараз знаходиться в точці біфуркації. На цьому етапі у людства є декілька можливостей для подальшого розвитку і від того, яку з них воно обере залежить його подальша доля і навіть фізичне існування як такого.

На наш (і не тільки наш) погляд, подальший прогрес людської цивілізації тісно пов'язаний із переведенням мотивації та виміру особистої діяльності на ґрунт безпосередньої інтеріоризації та переживання культурних цінностей. Це повертає особистості її цілісність і здатність до конструктивного самостійного творення власних смисложиттєвих альтернатив. При цьому величезного значення набуває будь-яка форма індивідуальної культуротворчої діяльності, що реалізує етичний вимір людської поведінки. У взаємодії індивіда й культури бачиться основний ресурс духовного виживання людства, гарант правильного (тобто гуманістичного) його подальшого розвитку. «Культура виступає вже не тільки у вигляді ідеалізованої перспективи індивідуального розвитку і формування людини. Її недостатньо розглядати й як необхідний набір загальних зразків життєдіяльності. Разом з визнанням людської індивідуальності універсально вагомим феноменом культури остання виступає як передумова і основа вироблення та репродукування саме особистісного ставлення до світу» [5, с. 10]. І в цьому сенсі стає зрозумілим особлива важливість формування культурного інтелекту як складової планетарного виховання студентської молоді.

Культурологічний підхід до проблем планетарного виховання полягає ще й в тім, що зміст планетарного виховання органічно включає до себе культурну традицію як основу освоєння особистістю універсальних загальнолюдських цінностей і створення актуальних моральних орієнтирів. Але цей процес повинен включати також потужну критичну складову, яка не дозволить віджилим елементам культурної традиції стати перешкодою на шляху особистості до усвідомлення себе часткою єдиного людства.

Загальні тенденції ідентифікації особистості як планетарної істоти та орієнтації її на світову цивілізацію та культуру вимагають від людини прагнення і вміння існувати в світі, побудованому на принципах демократії, вміння користуватися правами й перевагами громадянського суспільства, здатності до гармонійного узгодження особистісного, національного та загальнолюдського інтересів, прагнення до постійного підвищення рівня професійної компетентності. «... ми повинні не тільки навчати молоде покоління виживанню в екстремальних соціально-економічних умовах, але і виховувати в ньому своєрідну культуру існування в світі, в суспільстві, включеному не тільки в глобальні «земні», але і космічні, уселенські процеси...» [26, с. 60].

Вимоги сучасності детермінують необхідність принципових змін у самій сутності процесу виховання. Якщо раніше виховання завжди визначалося як передача соціокультурного досвіду людства від старших поколінь до молодших, то зараз цей процес зазнає певних трансформацій, людина більше не може орієнтуватися тільки на зразки минулої культури. Мета і зміст виховання ускладнюються, оскільки поряд з традиційними завданнями – підключення індивіда до сукупного людського досвіду, зафіксованого в культурних нормах, укорінення підростаючого покоління в історії та культурі, виникають нові завдання – підготовка молоді до ефективного функціонування та самореалізації у мінливому соціумі, де взаємодіють різні культурні простори, через розвиток у неї таких універсальних культуротворчих здібностей, як мислення, розуміння, рефлексія, креативність, комунікабельність тощо. Процес переходу до інформаційної цивілізації (чи до інформаційного суспільства, як обережно зазначає дехто) вимагає перегляду генеральної парадигми освіти – передавання готових знань від покоління до покоління. Інформаційна революція поставила в порядок денний як найбільш актуальні такі якості людини, що дозволяють їй ефективно функціонувати в інформаційному просторі (уміння обробки та оформлення різноманітної інформації, здатність до самостійного продукування нового знання, здатність до самостійного пошуку, відбору, оцінки та збереження необхідної інформації, уміння розшифровувати коди чужої культури тощо). При цьому людина повинна сприймати знання не як абстрактні символи, а як вираз та елемент соціокультурного значення, що пов'язує пізнання з ціннісними орієнтаціями людини у даному соціальному середовищі. Адже, цінність інформації не в ній самій, а в її моральному потенціалі, спрямованості на соціальний прогрес.

Зараз система освіти (в тому числі й вищої) та її складова – система виховання стоять перед необхідністю безперервно ініціювати процеси випереджального розвитку у всіх сферах життя країни – а цього не можна досягти без культурологічної переорієнтації. В цьому випадку освоєння, засвоєння та присвоєння цінностей культури виступає не як

кінцева та самодостатня мета, а як засіб, що забезпечує більш глибоке й критичне розуміння людиною сучасної соціокультурної ситуації, а також прогнозування її розвитку і, на цій основі, розробку інноваційних проєктів, спрямованих на покращення різних сфер людського життя.

Людина як і культура, і світ взагалі є принципово незавершеними, і завершеними бути не можуть. На нашу думку, це є базисний принцип, вихідне положення будь-якої виховної системи, в тому числі й системи планетарного виховання. Сучасний культурологічний підхід багато в чому базується на певних положеннях екзистенціальної філософії. «Для нас буття залишається відкритим, - писав К. Ясперс, один з видатних філософів-екзистенціалістів. – Воно з усіх сторін втягує нас у необмежене. Воно знову і знову нав'язує нам якесь нове кінцеве існування, щоб заглянути нам в обличчя, протистояти нам. Такий шлях прогресуючого знання. Розмірковуючи про цей шлях, ми задаємося питанням про власне буття, яке завжди здається буттям, що вислизає від нас, у самій маніфестації всього зовнішнього, з яким ми стикаємося. Таке буття ми називаємо об'ємистим. Але воно не є обрієм нашого знання у кожний окремих момент. Швидше воно джерело, з якого виникають все нові обрії, і яке само ніколи не стає видимим навіть як якийсь обрій» [30, с. 17-18]. З цих думок витікають, на наш погляд, як мінімум два положення, які треба покласти у фундамент планетарного виховання. По-перше, оскільки виховання (так же як і людина, і культура, і людство) є принципово незавершеним, необмеженим, то мета його повинна лежати в площині надання певної спрямованості розвитку особистості, з тим, щоб далі людина розвивалась вже на основі власних зусиль, за рахунок самовиховання, саморозвитку. По-друге, у центрі виховного процесу повинна знаходитися особистість, така, яка вона є, а не наші (хай і самі благі) наміри щодо неї, її сьогодення й майбутнього.

Людина вимушена упорядковувати, добувати й переоформляти як внутрішній, так і зовнішній світ, безперервно його структуруючи та переосмислюючи. Така діяльність є, по суті, культурною раціоналізацією. Культура надає цьому процесу неперервності, єдності та цілісності. Зараз відбувається переосмислення феномену культури. Вона мислиться не стільки як знання, скільки як само зусилля людини у пошуку, виділенні, оформленні та переструктуруванні різної інформації у рамках життєвого самовизначення. Тобто, наявність культурного інтелекту особистості стає умовою і результатом життя людини всучасному, а ще більше – в майбутньому світі. «У центр, на місце пізнання, – справедливо відмічає відомий культуролог Р. Гальцева, – стає існування, увага все більше переміщується у сферу історії та культури – туди, де вирішується доля людського буття» [6, с. 11].

Одним із найважливіших елементів культурологічного підходу до планетарного виховання студентської молоді повинен стати етичний вимір людського буття в світі. Перш за все це пов'язано з різким зростанням у XX столітті потенційної відповідальності кожної людини за свою діяльність, з різким збільшенням можливостей окремої людини впливати на спрямованість та зміст соціальних і культурних процесів. Рівень деструктивного впливу людства на природу досяг небачених масштабів, руйнується і соціальне середовище людського існування. Це змушує людство переосмислювати спосіб свого ставлення до природного та соціального середовища. Результатом такого переосмислення стає «ноосферний» підхід до розгляду та регулювання планетарних проблем, згідно якого людський розум, цінності та цілі, воля стягують у єдине ціле всю сукупність процесів у природному, соціальному та технічному світі. В умовах прогресуючої взаємозалежності людей зростають роль та значення міжособистісного спілкування та комунікації, моральність іншої людини стає умовою свободи та життєвого успіху кожної окремої особистості. Формується культура миру, мета якої – не усунення конфліктів (без яких неможливий розвиток й контакти взагалі), а побудова такого світу, в якому б їх урегулювання здійснювалось на основі системи цінностей, що характеризуються підходами, основанийими на 6 принципах:

1. **Поважати кожну людину**, поважати життя та гідність кожної людської істоти без будь-якої дискримінації та упередження.

2. **Відкидати насильство**: настійливо проводити в життя ненасильство, відкидати будь-яке насильство – фізичне, сексуальне, психологічне, економічне, соціальне, – перш за все стосовно найбільш обездолених, а також людей, що знаходяться в найбільш уразливому стані, наприклад дітей та підлітків.

3. **Бути щедрим**: ділитися з іншими людьми своїм часом і матеріальними ресурсами, щоб покласти край відчуженню, несправедливості, політичному та економічному гнобленню.

4. **Слухати та намагатися зрозуміти**: відстоювати свободу висловлювання думок та культурну багатоманітність, незмінно прагнучи до діалогу та взаєморозумінню, нікого не відкидаючи, уникаючи фанатизму та лихослів'я.

5. **Оберігати нашу планету**: сприяти розумному споживанню й такому розвитку, за якого б поважалися усі форми життя та забезпечувалося б збереження природної рівноваги на планеті.

6. **Укріплювати солідарність**: вносити свій внесок в розвиток своєї спільноти, сприяти всебічній участі жінок в її житті та повазі до демократичних принципів, з тим, щоб пліч о пліч з іншими людьми створювати нові форми солідарності [7].

Однак при цьому знову ж таки слід мати на увазі, що етичний вимір людської діяльності можливий лише на основі реалізації культурологічного підходу до організації всього суспільного життя як критеріальної основи соціальних цінностей. Адже, як справедливо зазначає відомий австрійський вчений Ф. Хайек, «сам феномен моральності вторинний. Первинною ж є культура, взаємодіючи з якою людина приймає рішення морального звучання» [23, с. 8].

Етичний вимір людського буття – це та сфера, де культурологічний підхід змикається з процесом гуманізації, визначаючи загальнометодологічні підвалини нової парадигми освіти.

Задача полягає в тому, щоб будувати освіту (і, в першу чергу, вищу) як систему самопроекування, самообробки людини, сходження її до культури. В ідеалі людина в рамках освіти повинна стати на шлях утворення самої себе, свідомого та відповідального вибору тих способів мислення і дії, які сприятимуть збереженню життя, культури, природи.

Планетарно вихована людина повинна мати розвинене гуманітарне мислення. Воно розуміється зараз як нескінченне пізнання світу та його оцінка, включення особистості в процес мислення й одвічний діалог, полілог образів культури, логік, свідомостей. Людина гуманітарного мислення немов би спілкується з людьми різних країн та епох, різними «розумами» щодо «вічних» питань буття.

Гуманітарне мислення освоює світ не предметно-натуралістично, а духовно-смысловим чином як аксіологічну сутність. Його задачі – ціннісно забарвити світ, наповнити його вищим значенням і зробити причетним до людини, суспільства, розкодувати зміст культури за її пам'ятниками, текстами, знаками, кодами, шифрами.

Гуманітарне мислення формує цілісну картину світу й визначає місце людини в ній, сприяє оволодінню критеріями оцінки та інтерпретації соціальних, культурних і природних явищ, забезпечує трансляцію людського досвіду, інтеріоризуючи (привласнюючи) культурні завоювання попередніх поколінь.

Гуманітарне знання, гуманітарне мислення визначають нове розуміння гуманізму й задачі освіти і виховання. Вони виступають як засіб гуманізації життя, педагогічного процесу. Особистість, щоб «наздогнати людство», повинна прожити «для себе» культуру, тобто пройти її етапи в своєму духовному розвитку. З іншого боку, вона повинна брати участь в сучасному великому діалозі, полілозі культур і свідомостей. Так здійснюється зв'язок одиничного з універсальним, загальним.

Ця єдність гуманістичного та гуманітарного, на думку М. Хайдеггера, і складає суть справжньої освіти, або *пайдейї*, як її визначали стародавні греки. Філософ вважає, що

освіта лише тоді виконує свою місію, коли вона сходиться до вищих, надпрагматичних значень, добудовується до гуманітарного, гуманістичного рівня, даруючи людині саму себе, відкриваючи долю людства в його історичному звершенні, залучаючи до таїнства любові, смерті, до вищих сутнісних значень. Справжня освіта – це самотворення, самооцінка, співтворчість, життя біля витоків культури, в якій людина знаходить свій Дім [22]. Ідея пайдейї, тобто процесу «обробітку» дорослого з дитини, процесу інкультурації підростаючого покоління сьогодні надзвичайно актуальна, бо освіта в найширшому розумінні слова – це «humanitas», тобто освіченість, духовна культура, людська гідність. Сьогодні увага багатьох дослідників, що займаються проблемами освіти, повернута до теми античної пайдейї (гармонійної освіти). Тому підтвердження – результати XX-го Всесвітнього філософського конгресу (1998 р. Бостон (США), який проходив під гаслом філософії як засобу освіти і був присвячений темі: «Пайдейя. Філософія у вихованні людства»).

В Стародавній Греції саме це поняття займало те семантичне місце, яке віддається поняттю «культура». «Пайдейя» – все, що стосується виховання, вирощення, вигодовування. Виховання – це вирощення природних задатків, закладених в кожному з нас. В античності «пайдейя» розглядалася як рух до людяності (humanitas), до цілісного образу людини. Поняття «пайдейя» акцентує увагу на процесі освіти, внаслідок чого дитина стає дорослою, а дорослий удосконалюється.

Стародавні греки бачили відмінність таких понять, як «техне» (знання, тобто те, чому можна навчати) і «пайдейя» (джерело правильної думки, а не джерело передачі знання). Пайдейя вчила не тому, «що треба побачити», а «куди і як дивитися». «Пайдейя», як вважав Аристотель, повинна схилити людину до саморозвитку.

Ці ідеї, на нашу думку, повністю вписуються в нашу концепцію планетарного виховання, адже саме гуманістичність планетарного виховання, як це було показано раніше, відповідає генеральній тенденції розвитку людства як єдиної планетарної спільноти.

Суттєвими рисами вищої освіти, побудованої на засадах культурологічного підходу мають бути:

- закладений з самого початку плюралізм світоглядних позицій;
- рівнозначність різноманітних картин світу (інтелектуальної, релігійної, моральної, естетичної, прагматичної);
- відмова від формування єдиного світогляду;
- переважання творення культурних цінностей перед повідомленням конкретних готових знань;

- орієнтація на діалог культур, міжкультурний синтез, полікультурність;
- несприйняття авторитарного стилю поведінки викладача в стосунках зі студентами;
- розуміння позиції викладача як посередника між студентом та культурою;
- освоєння культури не як ілюстрації певних сторін буття, а як самого буття, що визначає індивідуальні моделі життя та діяльності;
- розгляд науки в процесі навчання як однієї з форм буття культури;
- формування культурного інтелекту як необхідної умови ефективного функціонування людини у полікультурному середовищі;
- розгляд культури як множини цілісних утворень, кожне з яких має унікальну цінність для сучасної цивілізації.

Вже зараз, на наш погляд, вища освіта набуває рис полікультурності, що пов'язане з самою її суттю. І цей процес, точніше спрямованість процесу, буде поглиблюватись, а оскільки освіта певним чином формує суспільство, то ця тенденція буде поширюватись і на нього. Ми вважаємо, що з точки зору культурологічного підходу задачі вищої полікультурної освіти в єдиній планетарній цивілізації повинні бути наступні:

- роз'яснення, пропагування, інтерпретування, зберігання, розширення, розвиток і розповсюдження національних культур як умови існування реальної єдності людства;
- сприяння міжкультурній комунікації засобами полілінгвізму, адже чим більше знає людина мов, тим ширше її культурний обрій, тим толерантніше вона ставиться до людей інших національностей, культур, релігій, рас тощо;
- заохочення та розвиток досліджень в галузі соціальних і гуманітарних наук, творчої діяльності в сфері мистецтва;
- впровадження інтегративних полікультурних духовних цінностей в освітній процес;
- транслювання ідей діалогу, співробітництва, співтворчості, колективних дій, необхідності розуміння чужої точки зору, поваги особистості.

Критеріями ефективності полікультурної освіти та планетарного виховання, на нашу думку, виступають наступні положення:

- **фундаментальність** та **пріоритетність** загальнолюдських гуманістичних цінностей;
- **універсальність освіти та виховання**, обумовлена його доступністю для всіх людей, незалежно від національних, релігійних, культурних чи ідеологічних різниць;



- **відкритість освіти**, обумовлена існуванням глобальної мережі дистанційної освіти;

- **неперервність освіти й самовиховання**, як умови постійного оновлення картини світу відповідно до динаміки змін у науковій, культурній, мистецькій, релігійній сферах.

Полікультурність освіти (в тому числі і вищої) передбачає заміну культурною складовою ідеологічної як ціннісно-орієнтаційної основи виховного процесу. Монополія будь-якої ідеології в освіті позбавляє людину самостійного вибору способів діяльності та поведінки, а головне – самостійного вибору їх мотивації, нав'язуючи їй певний стандарт ціннісної орієнтації. Ідеологізована свідомість – як індивідуальна так і групова – як правило не може існувати без «образу ворога», оскільки сповідання корпоративних цінностей отримує міцну основу лише в процесі конфронтації з певним ворожим оточенням (реальним чи уявним) та обґрунтування необхідності протистояння з цим оточенням і тому має авторитарно-агресивний характер.

У цьому сенсі заміна в освіті ідеологічної складової культурною веде врешті-решт до ліквідації практики насильства у людських стосунках, обумовлену трансформацією пріоритетних цінностей. Особливо це стосується формування основ сучасної демократичної політичної культури, що сповідує ідеали толерантності, співпраці, взаємозалежності, індивідуальної активності та узгодженості прийняття рішень. Політична діяльність, обумовлена підпорядкуванням гуманістичним культурним цінностям, виходить з визнання самоцінності інтересів кожної особистості.

Найбільше значення має переоцінка ціннісно-культурних пріоритетів системи вищої освіти. При цьому потрібно зважати не тільки на соціокультурну реальність, але й враховувати найбільш вірогідні тенденції розвитку культури та форм її взаємодії з суспільством у рамках майбутньої планетарної цивілізації. Має бути проведений детальний аналіз соціокультурного простору, його стану та перспектив розвитку. Метою такого аналізу є, в першу чергу, виявлення базисних культурологічних ідей, що мають бути реалізованими у виховній практиці.

На нашу думку, однією з таких найважливіших ідей є ідея **цілісності культури**. Розгляд культури з прагматично-інструментальних позицій призвів до розірваності буття людини, до «рольового підходу» у вихованні, за яким особистість повинна в житті грати певні ролі й саме до їх виконання готуватися. Тотальне розщеплення способів людського існування та ментальності призвело до втрати людиною витоків своєї духовності, що, в свою чергу, породило так звану соціальну матричність поведінки та діяльності людей. Матричність роздробленої свідомості призвела до розпаду цілісного світогляду, формування людини, що, не маючи оснований на культурі синтетичних програм

цінностей, вимушена просто доцільно реагувати на зміни навколишнього середовища. «Роздробленість культури, – зазначає відомий методолог П. Фейерабенд, – не дає можливості впливати на суспільство – звідси злиденність світогляду. Здається, що пересічна сучасна людина філософськи менш підготовлена, ніж це було за доби грецького Середземномор'я» [20, с. 544.].

Роздробленість культури та людського світогляду закономірно приводять до неправомірного домінування одних видів культури та світогляду над іншими, що, в свою чергу, призводить до протистояння різних елементів соціального і культурного життя. Це викликає розрив єдності людей у суспільстві, відчуження кожного від суспільства та від інших людей, а разом з цим – відчуження людей від суспільства та від своєї соціальної суті. Роздроблена культура – це культура протистояння, що веде суспільство до криз та катастроф. Запобігти цьому можна шляхом відродження цілісної культури та цілісного світогляду на духовних засадах.

Іншою глобальною культурологічною ідеєю ХХ століття ми вважаємо ідею **діалогічного функціонування та розвитку культури**, тобто діалогу культур «як взаємного сприйняття та обміну цінностями» [18, с. 14].

Ідея розвитку культури в режимі діалогу базується на стійкій тенденції – антропоцентричного характеру культури загальнопланетарної цивілізації, її гуманітарної орієнтації і націленості на подолання розірваності, дискретності людського сприйняття культури. Стверджується єдність суспільства та індивіда й необхідність узгодження і ліквідації суперечностей між індустріалізмом та прагматизмом, з одного боку, та моральними цінностями – з іншого, між новаторством та традиціоналізмом, між різними рівнями та сферами культури. Звідси – й діалогічне ставлення до іншого, до іншої культури, до цінностей іншої культури та до її носіїв.

Основна ідея діалогу культур полягає в тому, що у сучасних умовах культурна цілісність, що є основною умовою виходу зі стану «кризи культури» можлива лише на основі взаємодії культур. «У кінці ХХ століття, – пише В. Біблер, – культура здатна жити та розвиватися (як культура) тільки на грані культур, в одночасності, в діалозі з іншими цілісностями, що замкнуті «на себе» – на вихід за свої межі – культурами. У такому кінцевому (чи початковому) рахункові діючими особами виявляються окремі культури, актуалізовані у відповідь на запитання іншої культури, існуючі тільки у втіленні цієї іншої культури» [2, с. 286.]

В основі цієї взаємодії – природна діалогічність людської свідомості, ментальності, соціальності.

Слід зауважити, що культура – це не завжди діалог культур. «Бо, якщо вживати поняття «діалог» у точному значенні, – справедливо зазначав відомий філософ-культуролог М. Каган, – а не ототожнювати його з «комунікативною взаємодією», то доведеться зробити висновок, що він є однією з кількох можливих – і дійсно реалізованих в історії світової культури – позицій. Розглядаючи саме в діахронічному аспекті (але й у синхронічних зв'язках різних культур їх діалог є один тип зв'язку регіональних, національних та ін. культур), ми знаходимо різні відношення сьогодення до минулого – і дійсно діалогічні, і монологічні, причому з протилежно спрямованими векторами цього монологу» [10, с. 403].

Культура має стати ціннісно-змістовною основою освітнього процесу у вищій школі, замінивши собою ідеологію та ідеологізовані форми ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу. В цьому плані культурним змістом освітньої діяльності має стати цілісність культурного досвіду народу України, що на базі діалогічної взаємодії з культурним досвідом цивілізації та міжкультурного й полікультурного синтезу репрезентує всі позитивні цінності сучасності, об'єднані їх універсальним для всіх народів значенням і укорінені у вітчизняну історико-культурну традицію. Реалізація ціннісного змісту культури в освітній практиці підпорядковується завданню індивідуального та соціального самовизначення, національної та планетарної ідентифікації і здійснюється у комбінованій формі наукового пізнання та міфологічно-ціннісного орієнтування.

Тому таким важливим видається організація процесу формування культурного інтелекту у вищій школі як складової процесу планетарного виховання студентської молоді.

Задачами культурного інтелекту у складі планетарного виховання виступають наступні:

- забезпечення свідомого прийняття цінностей планетарного виховання на основі проведення інтелектуальних дій (аналізу, синтезу, узагальнення, дедукції та індукції тощо);
- забезпечення якісного відбору, обробки та використання інформації планетарного характеру з різноманітних джерел;
- систематизація знань планетарного значення;
- корекція своїх дій і діяльності у відповідності до аналізу інформації планетарного характеру;
- прогнозування можливих подій планетарного значення;
- запобігання впливу неперевіреної та деструктивної інформації «фейкового» характеру.

Треба зазначити, що один окремо взятий метод чи технологія формування культурного інтелекту студентської молоді не може дати великого ефективного результату. Такий результат може дати тільки використання комплексу таких методів і технологій. Для складання такого комплексу потрібно визначити низку критеріїв, що відповідають загальній меті та завданням формування культурного інтелекту у складі планетарного виховання студентської молоді. Такими критеріями відбору методів і технологій формування культурного інтелекту студентської молоді в складі планетарного виховання можуть виступати:

- спрямованість на формування і розвиток навиків інтелектуальних дій (рецензування, опонування, конспектування, реферування тощо джерел різних культур);
- спрямованість на формування основ критичного мислення (дискусії, диспути, опонування, «круглі столи», навчальна полеміка тощо);
- спрямованість на формування і розвиток інтелектуальної творчості («мозковий штурм», різні технології формування творчого мислення тощо);
- спрямованість на формування і розвиток навиків роботи з інформацією (робота в Інтернеті, соціальних мережах, пошук інформації за заданими параметрами тощо).

Отже, проведений аналіз відносин планетарного виховання студентської молоді та її культурного інтелекту показав, що високий рівень культурного інтелекту майбутніх фахівців є невід'ємною складовою планетарного виховання студентської молоді. В той же час високий рівень культурного інтелекту особистості є й однією з головних умов ефективного планетарного виховання майбутньої інтелектуальної еліти суспільства, запорукою свідомого прийняття нею загальнолюдських планетарних цінностей, ухвалення рішень і діяльності, що відповідає гуманістичному вектору розвитку людської цивілізації.

### **Література:**

1. Бахтина О. В. Педагогические условия развития интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Бахтина Ольга Витальевна. – Воронеж, 2007. – 203 с.
2. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. – 1996. – №4. – С. 66-73.
4. Библер В.С. Культура: Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.

5. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода). – К.: Наукова думка, 1992. – 176 с.
6. Гальцева Р.А. Западноевропейская культурфилософия между мифом и игрой // Самосознание европейской культуры XX века. - М.: Политиздат, 1991. - С. 8-22.
7. Доклад о ходе выполнения ЮНЕСКО программы действий в области культуры мира и о сотрудничестве с Организацией Объединенных наций в этой области. Париж, 19 апреля 2001 г. [http://www3.unesco.org/iycp/kits/161ex17\\_rus.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/161ex17_rus.pdf)
8. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вид-во Віпол, 2000. – С. 11–57.
9. Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. [http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr\\_1.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr_1.html)
10. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК „Петрополис”, 1996. – 415 с.
11. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
12. Кюнг Г. Куда идет христианство? // Путь. Международный философский журнал. – М.: Прогресс. – 1992. – № 2.
13. Лихачов Д.С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию // Новый мир. – 1993. – №2. – С. 3-9.
14. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). – М.: Ad Marginem, 1995. – 547 с.
15. Померанц Г.С. Лекция «Интеллигенция, интеллигенты и интеллигентность». <http://www.youth.yabloko.ru/future/intel.html>
16. Образование в конце XX века (материалы "круглого стола"). Выступление докт. филос. наук В.М. Розова // Вопросы философии. – 1992. – №9. – С. 3-21. <http://www.philosophy.ru/library/vopros/46.html>
17. Савченко Т. В. К вопросу о развитии интеллектуального потенциала студентов высшей школы/ Т. В. Савченко // ОНВ . –2011. – №5 (101). – С. 170–173.
18. Степин В.С., Толстых В.И. Демократия и судьба цивилизации // Вопросы философии. – 1996. – №10. – С. 3-18.
19. Тетерина М.В. Культурный интеллект как инструмент измерения «глокальной» идентичности <http://www.sudexp.org/publ/41-1-0-1750>
20. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986. – 542 с.

21. Фоменко К. І. Розробка та апробація опитувальника «Духовний інтелект особистості» / К. І. Фоменко, О. Ю. Головіна. // Ресурсне забезпечення якості освіти : всеукр. наук.-практ. конф., [За заг. ред. проф. Р. І. Чорновол-Ткаченко, О. І. Мармази]. – Харків : ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 482 с.
22. Хайдеггер М. Время картины мира / Современные концепции культуры и человека. – М.: Прогресс-традиция, 2001. – 301 с.
23. Хайек Ф.А. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма. – М.: Новости, 1992. <http://lib.rin.ru/doc/i/6976p.html>
24. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М. А. Холодная – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
25. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности / Д. В. Ушаков – М: ИП РАН, 2011. – 464 с.
26. Шубинский В.С. Философские подходы в педагогической теории // Советская педагогика. – 1990. – № 1.
27. Яркова Е.Н. Утилитаризм как тип культуры: концептуальные параметры и специфика России /Е.Н. Яркова. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001. – 392 с.
28. Buko S., Johnson B., Cultural Intelligence Scale (CQS): testing cross-cultural transferability of CQS in Ukraine. Study of Changing Societies: Comparative and Interdisciplinary Focus, 2013.
29. Christopher Earley and Elaine Mosakowski. Cultural intelligence <http://acgmoscow.com/media/1819/cultural%20intelligence.pdf>
30. Jaspers K. Philosophy of Existence. - Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1995.

## МОТИВАЦІЙНИЙ КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ І КРОСКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ

Процес перетину культур є одним із результатів економічної та культурної глобалізації, тенденції розвитку якої залишаються досить стійкими. Корисний внесок у розуміння трансформації етнокультурної ідентичності сучасної людини робить концепція культурного інтелекту. Досягнення високого рівня культурного інтелекту вимагає від особистості глибокої роботи над собою. Така особистість повинна вміти не тільки ефективно взаємодіяти в конкретній ситуації з урахуванням усіх її культурних особливостей, а й формувати новий погляд на себе в полікультурному світі. Культурний інтелект не може стати інструментом ефективної взаємодії між культурами в сучасному світі без адаптації до нової соціокультурної реальності, без формування глобального мислення і кроскультурної толерантності.

Не можна заперечувати важливість культурного інтелекту для розуміння кроскультурної адаптації. У дослідженнях з проблеми кроскультурної адаптації (Caligiuri, Nechanova, Beehr, Christiansen, Parker, McEvoy) було встановлено, що фактори індивідуального рівня, такі як особистість, самоконтроль і самодостатність, є її важливими складниками. Науковці П.К. Ерлі і Сун Анг визначають культурний інтелект (CQ – cultural intelligence/cultural quotient) як «здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які походять з відмінних від суб'єкта культурних середовищ, іншими словами, не тільки здатність розуміти поведінку представників інших культур, а й уміння демонструвати ті поведінкові патерни, які прийняті в тій чи іншій культурі» [20].

К. Темплер і Н. Чандрасехар стверджують, що культурний інтелект впливає на індивідуальні здібності адаптуватися до нових вимог глобального світу. Вони з'ясували, що люди, які з цікавістю вивчають нові культури, здатні легко освоюватися в новому культурному просторі і демонструють більш високе почуття відповідальності під час кроскультурної взаємодії [30].

У підході П.К. Ерлі і С. Енга поняття культурного інтелекту розробляється, з одного боку, на основі теорії акультурації, а з іншого, спирається на теорії соціального та емоційного інтелекту, маючи з ними спільні положення. Серед них: багаторівнева природа будь-якого інтелекту, що включає як когнітивні, так і поведінкові аспекти. Проте, одна з основних відмінностей полягає в тому, що якщо соціальний та емоційний інтелект реалізують себе в рамках однієї культури і не застосовуються в інших, то поняття

«культурний інтелект» було введено як спеціальний когнітивно-поведінковий концепт, який «працює» поза культурних кордонів та «над культурами» [20].

Емоційна сфера, як й інтелектуальна, грає важливу роль у формуванні мовних навичок і мовленнєвих умінь. Об'єднання найважливіших здібностей і вмінь, пов'язаних з саморегуляцією і управлінням емоційним станом у процесі комунікації, в інтегративне поняття «емоційний інтелект» дозволяє представити проблему розвитку емоційної сфери людини в комплексі для успішного оволодіння іноземною мовою та подальшого її використання.

Модель культурного інтелекту складається з чотирьох компонентів – метакогнітивного, когнітивного, мотиваційного і поведінкового [16; 20]. Так, мотиваційний культурний інтелект – це здатність і бажання індивіда звертати увагу на культурні особливості, вивчати їх та намагатися досягти позитивного результату в процесі кроскультурної взаємодії [26]. П.К. Ерлі і С. Енг розглядають мотиваційний культурний інтелект як «найважливіший компонент культурного інтелекту і ключовий елемент в адаптації до нових культурних середовищ» [20].

Доведено, що мотиваційний культурний інтелект пов'язаний із загальною адаптацією, а також зі статтю, віком та національною приналежністю особистості [16]. Мотиваційний культурний інтелект прагне адаптації до нового культурного оточення. Його розглядають як внутрішню мотивацію індивіда і самоефективність з метою навчання або роботи у міжнародному середовищі.

Особистості з високим мотиваційним культурним інтелектом насправді вмотивовані щодо взаємодії в нових для них кроскультурних ситуаціях. Вони оцінюють нові культурні враження, отримують новий досвід під час взаємодії з людьми із різних культур. Люди з високим мотиваційним культурним інтелектом також мають високі адаптаційні здібності. Мотиваційний аспект культурного інтелекту потребує особистого почуття ефективності й прагнення майстерності, а також позитивної оцінки ситуацій взаємодії [20].

Мотиваційний культурний інтелект підкреслює самоефективність людини під час адаптації до нових культур. Особистості з високим мотиваційним культурним інтелектом мають високий рівень самоефективності щодо кроскультурної взаємодії, вірять у власну здатність впоратися з різними незнайомими ситуаціями, з труднощами і невизначеністю. Коли люди з високим мотиваційним культурним інтелектом стикаються з перешкодами або невдачами, вони із завзятістю розпочинають справу знову, а не відступаються від мети. Мотиваційний культурний інтелект – важлива складова культурного інтелекту, він



викликає зусилля і дії, розширює і поглиблює пошуки людиною найкращого способу адаптування до нових культурних середовищ [20].

Беручи за основу визначення самоефективності А. Бандурою, як «відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації», самоефективність у мотиваційному культурному інтелекті відноситься до наявності в особистості потенціалу для досягнення певного рівня продуктивності в умовах нової культури [17]. Мотиваційний культурний інтелект викликає увагу і зусилля, стимулює і спрямовує культурні знання та стратегії людини в керовані дій в умовах нового культурного досвіду. Отже, мотиваційний культурний інтелект повинен впливати на ступінь кроскультурної адаптації особистості.

Інтерес до проблеми кроскультурної адаптації зумовлений зростанням рівня етнокультурної самосвідомості національних та етнічних груп, які мешкають на певній території, з одного боку, і поширенням міграцій етнічних груп, поверненням депортованих народів на свою батьківщину, з іншого. Етнопсихологи Н.М. Лебедева, Г.В. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, М.В. Тетеріна здійснюють аналіз сучасних західних підходів до кроскультурної адаптації, таких як концепція «культурного шоку» (S. Vochner, A. Furnham, K. Oberg), концепція «аккультурації» (J. Berry) та ін.

Так, І.В. Брунова-Калісецька визначає термін «кроскультурна адаптація» як «форму активно-перетворювальних взаємовідносин суб'єкта з полікультурною дійсністю в межах його індивідуального досвіду». Вона вважає, що «кроскультурна адаптація властива всім індивідам, які вступають у кроскультурну взаємодію, незалежно від статусу культури, до якої належить суб'єкт взаємодії» [3].

Можливі результати кроскультурної адаптації представлено чотирма типами: 1) асиміляція (прийняття цінностей, норм, правил іншої культури і відхилення засад своєї культури); 2) маргіналізація (неприйняття культурних засад обох культур); 3) сепарація (етноцентрична позиція, прийняття лише своєї культури і відхилення іншої взагалі в системі міжетнічних відносин); 4) інтеграція (прийняття, ефективне єднання та вміння використовувати цінності, норми, правила і культурні особливості своєї та іншої культур) [3].

Особистості на початковій стадії кроскультурної адаптації притаманна складна і суперечлива структура самосвідомості в цілому і самоефективності як її інтегральної характеристики. Ця структура відображає внутрішній конфлікт особистості, оскільки високий рівень самоефективності пов'язаний у неї із запереченням відповідальності і контрольованості подій свого життя. На завершальній стадії кроскультурної адаптації

структура самосвідомості в цілому і самоефективності зокрема характеризується злагожденістю і несуперечливістю. Інтернальність у різних галузях життєдіяльності такого індивіда означає не тільки відчуття ним своєї успішності, а й побудову відповідних сценаріїв та стратегій власної діяльності і життя в цілому. У результаті відбувається перенесення сформованих в інших сферах індивідуального досвіду навичок застосування самоефективності на сферу міжетнічних відносин, що сприяє успішній кроскультурній адаптації індивіда [3].

Дж. Блек визначає кроскультурну адаптацію як «ступінь психологічного комфорту та обізнаності, які має особистість в новому середовищі» [19]. Загалом адаптація включає три аспекти: 1) загальна адаптація – це адаптація до культури приймаючої країни і загальних умов життя в приймаючому суспільстві; 2) адаптація взаємодії – це комфортні міжособистісні відносини з громадянами приймаючої країни; 3) адаптація до роботи – це пристосування до місцевої робочої культури, очікувань і вимог на закордонній посаді [22].

Загальна адаптація включає в себе повну адаптацію до життя в чужій культурі [18]. Особистості з високим мотиваційним культурним інтелектом, які насправді вмотивовані, щоб випробовувати нові, різноманітні культурні ситуації, є самостійно ефективними в адаптації до різних середовищ і мають досвід вищого рівня загальної адаптації [16; 20]. Ті особистості, які мають високий мотиваційний культурний інтелект, не тільки більш відкриті для нових знань, їм також подобається переживати щось нове. Вони схильні до адаптації в різних культурних ситуаціях та умовах життя, а отже, швидше адаптуються, ніж ті, хто має низький рівень мотиваційного культурного інтелекту. Крім того, емпіричні дослідження свідчать, що індивідуальна ефективність (основна риса мотиваційного культурного інтелекту) відноситься до загальної адаптації [24; 25].

Адаптація взаємодії – це комфорт, досягнутий в процесі взаємодії з представниками приймаючої сторони як під час роботи, так і в неробочих ситуаціях. Вважається, що люди з високим мотиваційним культурним інтелектом добре пристосовуються під час взаємодії з представниками різних культур. П.К. Ерлі і С. Енг припускають, що «люди з високим мотиваційним культурним інтелектом мають почуття впевненості щодо соціальної взаємодії в нових умовах і вони пристосовуються міжособистісно» [20]. Вони впевнені у своїй здатності взаємодіяти з представниками різних культур і можуть активно прагнути розвивати відносини з тими, хто відрізняється від них у культурному плані. Отже, вони мають переживати високий рівень комфорту під час взаємодії з представниками різних культур. Дослідники наголошують, що такі ефективні переконання стосуються адаптації взаємодії [24; 25].

Мова – це інший аспект адаптації. Проблеми взаємовідносин мови та культури вимагають складного й багатоаспектного підходу, тому що картина світу не тільки відображає в мові навколишню дійсність, мораль, систему цінностей, менталітет, національний характер, а й формує мову та її носіїв. Мова (через значення слова) представляє предмет об'єктивної картини світу, а в сукупності концептуалізує її. Мовна картина світу відображається у вербальних формах дійсності, яка сприймається свідомістю.

Поняття «мовна картина світу» пов'язане з поняттям «мовна свідомість», яке визначається як особливості культури та життя певного колективу, що визначає його психічну своєрідність і відбивається в специфічних рисах даної мови. Мовна картина світу при такому розумінні постає як знання, зафіксоване у змісті мовних форм і способах їх вираження, як своєрідна система членування світу і форма його категоризації. Отже, засвоєння нерідної мови передбачає засвоєння мовної картини світу, мовної свідомості носіїв даної мови.

Вочевидь, мовні знання по-різному репрезентуються у свідомості кожної людини через формування так званого «суб'єктивного психологічного наповнення» мовного знака. Мовець наповнює кожне слово змістом самостійно, тому психологічний зміст одних і тих знаків у різних мовців дещо відмінний.

Мовна картина світу є суб'єктивним образом об'єктивної реальності, оскільки кожна людина по-своєму, неповторно відтворює світ. Іншими словами, «мовна картина світу – це комплекс мовних засобів, у яких відображені особливості етнічного сприйняття світу», «це сукупність уявлень народу про дійсність, зафіксованих в одинцях мови на певному етапі розвитку народу» [9]. Саме цим пояснюється те, що кожна національна мова – це універсальна система істин, знань, тощо, зумовлена своєрідною психологією народу.

Коли говорять про національно-культурну специфіку засобів комунікації, йдеться не про зафіксовані в самих комунікативних одиницях національні особливості мислення або поведінки, а про специфіку психологічного наповнення свідомості носіїв мови, що утворюється за комунікативними знаками. Сам мовний знак поза культурно-історичного контексту життя має лише значення і є семантично значущим, але комунікативно нейтральним.

Відомо, що мовна картина світу відображає спосіб мовленнєво-розумової діяльності, характерний для тієї чи іншої спільноти з її духовними, культурними і національними цінностями. Соціолінгвісти стверджують, що мова, виникнувши як історична необхідність, має відповідати тим вимогам, які пред'являє до неї суспільство,

разом з тим вона активно сприяє його прогресу. Діалектична єдність вербального засобу спілкування і суспільної свідомості, тобто єдність мови і національної культури, веде до отримання унікальної можливості за даними мови відновити деталі історичного минулого етносу. Це положення справедливе по відношенню до будь-якої конкретної мови та її носіїв, які виявляються носіями певної культури.

У зв'язку з цим знання інших мов сприяє появі нових точок зору на світ, додаткових можливостей, це знайомство з іншим світосприйняттям, коли можна коригувати й уточнювати знання про світ, отримані за допомогою рідної мови. Мета виховання людини на перетині культур, розвиток її культурного інтелекту полягає у формуванні особистості, здатної до активної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, що володіє розвиненим почуттям розуміння та поваги інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей. Отже, в центрі кроскультурної взаємодії знаходиться особистість, що володіє багатомовною і кроскультурною компетенцією, яка сформована на ґрунті не менше трьох мов і культур.

Важливе місце в концепції культурного інтелекту займає проблема вербальної комунікації та мовної компетентності. Саме комунікація в багатокультурному середовищі створює найбільшу кількість перешкод до успіху. Йдеться не тільки про володіння мовою, а й про знання паралінгвістичних елементів та візуальних аспектів, які можуть відрізнитися в різних культурах. Так, мову можна розглядати як один з факторів, що визначають формування особистості на перетині культур й нових ідентичностей в багатокультурному світі. Тому науковці приділяють багато уваги проблемі зв'язку мови та ідентичності, адже той, хто говорить, завжди вибирає ту мову, яка символізує для нього права та зобов'язання, зручні в даний момент, а разом з нею і найбільш підходящу ідентичність [27]. Вектор формування ідентичності під час засвоєння нової картини світу через мову може бути таким: етнічна, бікультурна або глобальна ідентичність [7; 13].

Формування етнічних ідентичностей в полікультурному світі, в період наростання процесу змішування народів і культур, з одного боку, і прагнень зберегти етнічну та культурну ідентичність, з іншого, залишається одним з найбільш значущих соціальних, психологічних і педагогічних процесів. У сучасному суспільстві, безсумнівно, існує великий запит на ідентичності, які об'єднують різні культури, ґрунтуються на багатомовності та міжкультурній компетентності.

Етнічна ідентичність розуміється, за словами Т.Г. Стефаненко, «як результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу, певна ступінь ототожнення себе з ним і відокремлення від інших етносів» [11]. Ця ідентичність визначається як приналежність індивіда до певного етносу або етнічної групи,

характеризується також емоційно-ціннісним ставленням до різних етнічних характеристик. Вона розглядається як частина соціальної ідентичності, а саме, як уявлення людини про себе як про члена етнічної групи. Очевидно, що в гомогенних етнічних суспільствах етнічна ідентичність їх представників є не настільки суттєвою для них самих, проте має велике значення для особистості в ситуаціях, коли дві або більше етнічних груп перебувають у контакті протягом тривалого часу. Отже, формування в полікультурному світі ідентичностей, які об'єднують пласти різних культур, підтримують багатомовність і кроскультурну компетентність, залишається актуальним питанням.

Актуальними залишаються дослідження проблеми взаємовпливу мови та ідентичності В. фон Гумбольдта, В. Вундта, М. Лацаруса, Г. Штейнталя, Г.У. Солдатової, Т.Г. Стефаненко, С.Г. Тер-Мінасової та ін. Науковці підкреслюють, що складна природа взаємозв'язку мови та ідентичності вимагає виділення різних рівнів мовної компетентності та усвідомлення того факту, що для того, щоб зрозуміти ту чи іншу культуру через мову, необхідно вийти за рамки її лексики, граматики та синтаксису. Дослідники визнають, що, навіть прагнучи інтегруватися в іншу культуру, вивчаючи мову і використовуючи інші засоби адаптації, людина знаходить не ту ідентичність, яка характерна для представників даної культури, а новий тип ідентичності.

Наприкінці ХХ ст. західними соціолінгвістами було запропоновано моделі оволодіння другою мовою, що припускають в якості результату обов'язкову зміну первісної ідентичності. Так, Х. Хаарманн запропонував концепцію мови в етнічності, в рамках якої досліджуються механізми взаємодії багатомовності та ідентичності, а також роль мови в підтримці або зміні старої та формуванні нової ідентичності. Відомий соціолінгвіст розглядає мову лише як один з можливих факторів, що визначають формування ідентичності, він намагається показати відносну роль мови в процесі зміни етнічної ідентичності, у процесах етнічного об'єднання і роз'єднання, у формуванні різних типів двомовної ідентичності, в процесах адаптації інших культурних патернів [23].

Вивчаючи роль мови у формуванні етнічності або етнічної ідентичності, Х. Хаарманн розробляє свою еколінгвістичну модель, в якій фактори пов'язані з етнічністю оцінюються як внутрішні екологічні змінні, що визначають мовну поведінку як групи, так і окремої особистості: психічні, лінгвістичні, соціальні, економічні. За словами науковця, в ситуації білінгвізму етнічність може зазнавати таких змін: профіляція, сепарація, проліферація, інкорпорація, конгломерація, амальгамація, які широко представлені в сучасному світі [23].

Х. Хаарманн підкреслює, що кожен випадок зміни етнічної ідентичності унікальний, незважаючи на безсумнівну подібність загальних процесів, а в деяких

випадках дослідники можуть зіткнутися з незавершеним процесом переходу від одного типу етнічної ідентичності до іншого. Незважаючи на те, що Х. Хаарманн робить основними конструктами свого підходу саме мову та етнічну ідентичність, насправді він намагається показати відносну роль мови в процесі зміни етнічної ідентичності, у процесах етнічного об'єднання і роз'єднання, у формуванні різних типів двомовної ідентичності, у процесах адаптації чужих культурних патернів. Крім того, ця роль безпосередньо залежить від ступеня важливості, яку етнічна група відводить мові в міжетнічних взаєминах. Мова є лише одним із чинників формування ідентичності і повинна неодмінно вивчатися як змінюваний фактор етнічності, як «мова в етнічності», а не як самостійний конструкт в парі «мова – етнічність» [23].

Як правило, процес взаємодії двох або більше партнерів у межах різних лінгвокультур ускладнюється перешкодами – фізіологічними, мовними, поведінковими, психологічними та культурологічними. Вони обумовлені відмінностями менталітетів і національних характерів; розбіжністю в мовних картинах світу; комунікативною асиметрією; діями культурних стереотипів; відмінностями в ціннісних орієнтаціях; розбіжністю культурно-мовних норм; розходженнями в пресупозиціях та фонових знаннях; неоднаковим сприйняттям гумору; розбіжностями в комунікативних стратегіях; специфічними формами і засобами невербальної комунікації, яка використовується в різних культурах [8].

Сьогодні науковці (S. Ang, L. van Dyne, D. Joseph, P.C. Earley, C. Koh та ін.) говорять про глобальну ідентичність, новий тип ідентичності, що вимагає спеціальних якостей людського інтелекту, що дозволяє враховувати певні культурні аспекти міжособистісної взаємодії, так званого «культурного інтелекту», який можна розглядати як особливу форму соціального інтелекту в полікультурному суспільстві [16; 20; 26].

Особистість з таким якісно новим типом ідентичності повинна володіти певними якостями, що необхідні для успішної самореалізації в мультикультурному і багатомовному середовищі, тобто йдеться про полілінгвальну мовну особистість.

В кінці XX – на початку XXI століття дослідники почали розробляти модель поліідентичної особистості (multicultural identity model) [32]. Науковці звернули увагу на такі аспекти становлення полілінгвальної мовної особистості в контексті кроскультурності: розробка теоретичних основ формування вторинної мовної особистості в процесі навчання іноземних мов студентів (Н. Гальскова, І. Ігнатова, І. Халєєва та ін.), співвивчення іноземної мови і культури в рамках формування мовної особистості як медіатора культур (Г. Єлізарова, О. Леонтович та ін.), розробка теоретичних основ

соціокультурного підходу до навчання мов міжнародного спілкування та практичних методик його впровадження в навчальних закладах (В. Сафонова, П. Сисоєв та ін.)

Як зазначає Є. Боринштейн, через мовну особистість є можливість глибше охарактеризувати мову як суспільно-культурне явище і зрозуміти характер її функціонування в суспільстві, що трансформується. Тому в період соціокультурної трансформації мовна проблема набуває не тільки культурного, а й політичного сенсу та змісту. Бо від того, яка мова стає визначальною, панівною в країні, значною мірою залежить доля культури і народу як її носія. Мова може бути засобом консолідації нації і мобілізації її життєвих сил, якщо вона утверджується владною елітою, а може бути засобом політичної гри і паралізації волі народу [1].

Зауважимо, що основними критеріями кроскультурної особистості є такі якості, як емпатія, конфліктостійкість, толерантність, тобто потенційна можливість суб'єктів до ведення діалогу. Знання мов особистістю є непорушною вимогою для процесу кроскультурної взаємодії. Проте ці особистісні якості проявляються тільки в тому випадку, якщо в учасників взаємодії сформований світогляд, де скомпоновані поняття світ, суспільство, культура, історія, тощо не тільки на рівні власної етнічної свідомості, але й взаємопов'язані з аналогічними поняттями, засвоєними під час вивчення іноземних мов. Інакше кажучи, навчання іноземним мовам – це передача не тільки лінгвістичних знань, а й ознайомлення з іншою мовною картиною світу.

Між мовною особистістю і національним характером існує глибинна аналогія. Вона полягає в тому, що носієм національної основи і в тому, і в іншому випадку є відносно стала в часі частка її структури, що є насправді продуктом довгого історичного розвитку й об'єктом міжпоколінної передачі досвіду. Як підкреслює Б. Єсаджанян, одним із засобів створення етнопсихологічного взаєморозуміння є вивчення мов з метою їх вільного володіння, тому що мова є не тільки засобом спілкування, але й гарантом розуміння культурологічних, етнопсихологічних особливостей кожного народу [6].

Нерозривний зв'язок навчання іноземної мови та культури іншої країни підкреслює і В. Гурмаза, виокремлюючи принципи їх єдності. Перший принцип реалізується в засвоєнні людиною, що виросла в певній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури. При цьому важливо сформулювати позитивне ставлення до отриманої в процесі навчання інформації про країну. Другий принцип – формування позитивної установки до народу, що є носієм мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів. Третій принцип втілює в собі вимоги цілісності й гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація підлягає витягу з природних форм мови і навчальних текстів і не має привноситися ззовні. Четвертий

принцип також пов'язаний з уточненням специфіки країнознавства: країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності [4].

Сучасні мови виконують різні функції в культурі їх носіїв, але основною серед них є комунікативна функція, за допомогою якої здійснюються різні форми спілкування. Завдяки своїй комунікативній функції мова тісно стикається з культурою, так як мовна комунікація є необхідною умовою її розвитку. Завдяки своїй семіотичній (знаковій) природі мова відображає стан культури і може бути використана як засіб її пізнання та реконструкції. У своїй когнітивній функції мова виступає як *знаряддя інтелектуальної діяльності*.

Для формування кроскультурної компетенції професійного спілкування у студентів найбільш продуктивним є таке розуміння культури, яке демонструє схожість її природи з природою мови. З цих позицій феномен культури розглядається в єдності трьох функцій: когнітивної (забезпечує ментальну репрезентацію того, що відбувається), семіотичної (знакової) і соціальної (забезпечує передачу системи цінностей). Зв'язок культури і мови має релятивний характер: культура формує мовну картину світу її носіїв. Ціннісні орієнтири репрезентуються в структурах відповідної мови, в лексичних одиницях і моделях мовленнєвої діяльності. Культурний компонент значення мовних структур відсилає до системи цінностей відповідної культури. Отже, для формування уявлень про ціннісні орієнтири, що відображаються у структурі іноземної мови, необхідний аналіз культурних компонентів значення як окремих слів, так і цілісних мовленнєвих актів.

Формування полілінгвальної особистості, на думку лінгвістів, психологів, педагогів (І. Зимня, Ю. Караулов, С. Максименко, Ю. Пассов, О. Потебня, В. Соколова, Н. Хомський та ін.), має передбачати не тільки оволодіння вербальним кодом нерідної мови, умінням користуватися нею під час спілкування, але й формування у свідомості картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму, тому навчання має бути спрямованим на залучення до кроскультурного осмислення вимірів децю різних соціокультурних спільнот (рідної та іноземної).

Так, Г. Єлізарова та Л. Халяпіна пропонують лінгвометодичну модель навчання, спрямовану на формування кроскультурної особистості. Вони наголошують, що це особистість, яка не втратила, а усвідомила власну культурну ідентичність. Кроскультурній особистості властиво розуміння культури як у її глобальному прояві, так і в національно-специфічному варіанті. Культурне розмаїття, культурний плюралізм сприймається такою особистістю як прояв глибинних основ творчого потенціалу й самовизначення людини в часі та просторі [5].



В. Сафонова виокремлює принципи, дотримання яких обумовлює ефективність формування кроскультурної особистості:

- принцип дидактичної культуровідповідності. Виявляється у відборі матеріалу щодо навчальної мети, необхідності визначити ціннісне значення й значущість відібраного матеріалу, у визначеності доцільності використання цього матеріалу з урахуванням вікового та інтелектуального потенціалу студентів;
- принцип діалогу культур і цивілізацій. Виявляється в необхідності аналізу автентичних матеріалів з погляду можливості потенційного їх використання при моделюванні культурного простору за принципом кола, яке розширюється (від етнічних субкультур до світової культури); у побудові дидактичної моделі на основі порівняльного вивчення культур і цивілізацій з погляду історичного аналізу; використання культурознавчого матеріалу про рідну країну;
- принцип домінування проблемних культурознавчих завдань. Виявляється у використанні серії завдань, які ускладнюються поступово й спрямовані на збір, інтерпретацію й узагальнення культурознавчої інформації; у формуванні полікультурної компетенції, яка допомагає орієнтуватися в комунікативних нормах; у виборі прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах міжкультурного спілкування [10].

Аналізуючи сучасний стан освітнього простору України, слід звернути увагу на такі його характеристики: багатофункціональність, тобто відповідність різноманітним цілям, можливість вирішення різного рівня і типу завдань, здійснення різноманітних видів навчальної діяльності; багатопрофільність, тобто наявність широкого спектру освітніх послуг; адаптивність і мінливість, тобто високий ступінь освітньої толерантності, швидке реагування на мінливу соціокультурну ситуацію.

Очевидно, що сучасний освітній простір має бути простором перетину культур. В умовах існування багатоетнічних і полікультурних регіонів в Україні полікультурність виступає в якості однієї з найважливіших, стабілізуючих характеристик. Полікультурність в освіті – це відтворення в змісті освіти культурного розмаїття місцевих спільнот. Полікультурний освітній регіон виступає як частина єдиного освітнього простору, що володіє властивістю полікультурності, а соціально-педагогічна специфіка такого регіону ґрунтується на етнопедагогічних особливостях. Можна сказати, що освітній простір України є полікультурним простором і може розглядатися як створена його суб'єктами освітня мережа, що функціонує протягом певного періоду на території з різноманітним національним складом і є складовою світового кроскультурного освітнього середовища.

Кроскультурна освіта розуміється як освіта, що сприяє засвоєнню знань про інші культури, виявленню загального та особливого в культурних цінностях, звичаях і

традиціях, вихованню шанобливого ставлення до представників інших культур. Завданнями такої освіти виступають усвідомлення взаємовпливу і взаємозбагачення культур в сучасному світі, визначення свого місця в полікультурному світі і, як наслідок, особистісний розвиток учасників взаємодії [2].

При цьому кроскультурний освітній простір розуміється як реальність, в якій «кожна дитина здатна інтегрувати в своїй свідомості різні культурні сфери, що дозволяє їй розширювати простір свого становлення. Це можливо, коли людина постійно перебуває на перетині культур, вміє говорити різними «культурними» мовами, проживати різні культурні моделі життя, поєднувати у своїй свідомості різні типи мислення» [2].

Як зазначає А. Шогенов, кроскультурний простір освіти повинен включати три компоненти: вивчення мови та культури своєї держави, сусідніх народів, а також універсальної мови, яка є основним логічним елементом у процесі міждержавних відносин [14]. Все це робить актуальним розвиток у студентів «культурного інтелекту». А, отже, слід проводити цілеспрямовану роботу з його формування як передумови ефективної діяльності в умовах кроскультурної освіти.

Виділяють наступні проблеми, притаманні кроскультурній взаємодії: відсутність мотиваційної готовності педагогів до організації полікультурного освітнього середовища, брак знань про конкретні культури, відсутність досвіду використання технологій роботи з представниками інших культур. Серед проблем, які не усвідомлюють студенти, можна назвати наявність етнічних упереджень, стереотипів щодо представників інших культур, підвищення рівня тривожності в ситуаціях міжкультурної взаємодії. А, отже, є необхідність проведення цілеспрямованої роботи з розвитку культурного інтелекту у студентів як передумови ефективної діяльності в умовах взаємодії культур.

Викладачі повинні вчити студентів, враховуючи культурне підґрунтя використання мови. Оскільки мова тісно переплітається з культурою, то викладачі і студенти, які співпрацюють з іншою культурою, повинні поважати інші культурні цінності. Як зауважує М. Енглеберт: «...вчити іноземній мові – це також вчити чужої культури, і важливо бути чутливим до того, що не всі поділяють наші культурні парадигми» [21]. Отже, викладачам слід поважати культуру, якої вони навчають студентів. Вони мають усвідомити, що їх розуміння чогось має свою інтерпретацію, а значення пов'язане з культурним контекстом. Тому треба не тільки пояснювати значення слів у мові, що використовуються, а й культурний контекст вживання їх. Часто значення втрачаються через культурні кордони, які не дозволяють таким ідеям протистояти. Як стверджує Е. Портер, «непорозуміння між викладачами мови часто розвиваються через такі різні

культурні корені, ідеологію та культурні кордони, які обмежують вираження значення» [28].

Вочевидь, люди з різних культур сприймають речі по-різному. Так, Л. Продрому стверджує, що «те, як ми вчимо, відображає наше ставлення до суспільства в цілому і до місця особистості в цьому суспільстві» [29]. Викладач повинен розуміти, що у багатокультурній студентській аудиторії сприйняття навчального матеріалу буде культурно обумовлене. Наприклад, західні студенти сприймають книги як сторінки, які містять факти відкриті для інтерпретації. Таке сприйняття дуже відрізняється від сприйняття китайських студентів, які думають, що книги є уособленням мудрості, знання і істини.

Варто не тільки порівнювати, але й протиставляти культурні відмінності у процесі використання мови. Візуалізація і розуміння відмінностей між мовами дозволять студенту правильно судити про належне використання і причини обумовленості мовних особливостей.

Використання культурних пояснень під час викладання мов виявляється безцінним для розуміння студентами цілей мови. Це дозволяє їм розрізнити доречні і недоречні висловлювання, в яких використовуються англійські фразеологізми та ідіоми. Дж. Вальдес стверджує, що «не тільки подібне й відмінне як в рідній мові, так і в мові, яка вивчається, корисне в якості навчальних інструментів, але, коли викладач розуміє культурні подібності та відмінності, застосовує ці знання у педагогічній практиці, вони стають вигідними засобами навчання» [31].

В якості основних напрямів роботи з розвитку культурного інтелекту можна виділити: знайомство з основними поняттями, методами, технологіями кроскультурної взаємодії; покрокова програма оволодіння компонентами культурного інтелекту (мотивація, знання, стратегія, поведінка).

Найбільш поширена в педагогічній практиці дидактична модель роботи, що передбачає осмислення іншої культури через знайомство з її історією, традиціями, цінностями. Однак ця модель, ефективна для підвищення етнокультурної грамотності, є явно недостатньою для формування культурного інтелекту, так як ті, хто навчаються, при отриманні знань залишаються пасивними, емоційно дистанціюються, не працюють над своїми міжкультурними стереотипами і упередженнями, не здатні переносити знання в реальну практику кроскультурної взаємодії. Більше підходять для вирішення поставлених завдань ті моделі навчання, які засновані на експериментальній роботі, коли розуміння культури досягається через особистий досвід взаємодії, вирішення проблемних ситуацій та ін.

Одним з найбільш ефективних методів розвитку культурного інтелекту є міжкультурний тренінг. До його цілей можна віднести: усвідомлення впливу культурного чинника на освітній процес; практичне освоєння цінностей, норм, правил поведінки представників інших культур; опрацювання етнокультурних стереотипів; визначення етнокультурної ідентичності та ін. Найважливіше те, що міжкультурний тренінг дозволяє на практиці зробити перенесення отриманих знань на нові ситуації.

Розвитку компонентів культурного інтелекту сприяє використання в структурі тренінгу спеціальних прийомів і технік, розвиваючих насамперед емпатію, наприклад рольових ігор, розроблених на матеріалі педагогічної діяльності. Рольові ігри підвищують рівень вольової регуляції поведінки в емоційно забарвлених ситуаціях, дозволяють сформулювати передумови емпатійного ставлення до партнера по спілкуванню, отримати зворотній зв'язок, розвивають рефлексію за рахунок колективного обговорення і самозвіту.

Ще одна ефективна техніка, яка може бути рекомендована для включення в програму міжкультурного тренінгу, називається «культурний асимілятор». Ця досить поширена в багатьох країнах світу міжкультурна техніка, що дозволяє оцінювати ситуацію з різних точок зору, тому Р. Альберт називає культурний асимілятор «технікою підвищення міжкультурної сенситивності» (Intercultural sensitizer) [15].

Так, методика «культурних асиміляторів» є методом когнітивного орієнтування і має на меті дати студенту в стислий термін якомога більше інформації про розбіжності між двома культурами та навчити його бачити певні ситуації з точки зору членів чужої групи [8].

Мета культурного асимілятора – за короткий період часу навчити інтерпретувати поведінку представників іншої культури і, як наслідок, коригувати свої емоційні реакції, сформулювати толерантну поведінку як в ситуаціях взаємодії з представниками даних культур, так і в ситуаціях перебування в чужому культурному середовищі.

Багаторічне використання культурних асиміляторів показало, що це ефективний засіб передачі інформації щодо міжкультурних відмінностей, зміни стереотипів, полегшення міжособистісних контактів між представниками різних культур [12].

В якості результатів програми міжкультурного тренінгу виступають уміння розпізнавати культурні сигнали, отримувати культурні знання, розуміти культурні наслідки спілкування в педагогічних та інших ситуаціях і вести себе ефективно з представниками інших культур. За цими показниками можна оцінити розвиток культурного інтелекту студента.

Політика щодо викладання мови повинна охоплювати культурні цінності спільнот, мови яких вивчаються. Іншими словами, при прийнятті політики щодо викладання мови необхідно враховувати культурні ідеології всіх і кожного (студента, викладача, тощо), а також культури, в якій ця мова викладається. Політика щодо навчання мови, яка ґрунтується на розумінні культурних особливостей як викладача, так і студента, не буде схильна робити припущення з приводу доцільності поведінки студентів на основі власних культурних цінностей, але підвищить рівень культурного усвідомлення [21].

*Отже, культурний інтелект – це можливість зберегти ідентичності на місцевих рівнях та етнічні культури на глобальному рівні, він також сприяє успішній самореалізації в полікультурному світі. У сучасному суспільстві існує запит на зміни етнокультурної ідентичності для людей, які хочуть бути успішними в своїх професіях незалежно від тієї країни, де вони реалізують свій потенціал. Уявити адаптацію без знання мови в новій культурі практично неможливо, тому висока двомовна або багатомовна компетентність є ключем до набуття культурного інтелекту і формування нової ідентичності.*

Формування етнічної ідентичності в умовах кроскультурного освітнього простору, а також під впливом багатомовності можна розглядати як свідоме формування культурних цінностей і світогляду студентів.

Людина, яка має високій рівень культурного інтелекту і культурної толерантності, вміє успішно жити і працювати в різних культурних середовищах, спрямована на міжкультурну взаємодію, озброєна певними знаннями, має можливість не тільки виступати посередником між різними культурами, але й на новому рівні розуміти свою рідну культуру. Оскільки культурний інтелект є відносно новим поняттям, то всебічне вивчення мотиваційного культурного інтелекту, як одного з його аспектів, має потенціал для подальшого розуміння культурного інтелекту і служить в якості моделі майбутніх досліджень з проблем культурного інтелекту.

### Література

1. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С.63-72
2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. – М., Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. - 576 с.
3. Брунова-Калісецька І.В. Психологічна самоефективність як фактор крос-культурної адаптації: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2009. – 20 с.

4. Гурмаза В.В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови // Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді: наук.- практ. семінар: квіт. 2007 р.: тези доп. – Миколаїв: МДАУ, 2007. – С. 32-33.
5. Елизарова Г.В., Халяпина Л.П. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина // Языковое образование в вузе. – СПб. : КАРО, 2005. – С. 8–20.
6. Есаджанян Б.М. Обучение языкам в гомогенной среде как гарант формирования поликультурного социума // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва-Воронеж: Модэк, 2001. – Вып. 5. – С. 13-20.
7. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
8. Мальцева К.С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: автореф. дис. ... канд. філософ. наук. – К., 2002. – 20 с.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2007. – 61 с.
10. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Академический проект, 1999. – 184 с.
12. Тангалычева Р.К. Культурный ассимилятор как средство адаптации иностранных граждан к жизни в российском мегаполисе // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – Т. 12. – № 1. – С. 160-178.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
14. Шогенов А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2008. – 45с.
15. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach. // Handbook, of intercultural training. – 1993. – Vol. 2, № 4.
16. Ang S., Dyne van L., Koh C. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. // Group and Organization Management. – 2006. – Vol. 31., №1. – P. 100–123.
17. Bandura A. Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
18. Black J.S. Work role transitions: A study of American expatriate managers in Japan. // Journal of International Business Studies. – 1988. – №19. – P. 277-294.
19. Black J.S. The relationship of personal characteristics with the adjustment of Japanese expatriate managers. // Management International Review. – 1990. – №30. – P. 119-134.

20. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. – Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.
21. Englebert M. Character or Culture? Implications for the Culturally Diverse Classroom. // *The Asian EFL Journal*. – 2004, March –Vol. 6. – P. 37-41.
22. Gregersen H.B., Black J.S. A multifaceted approach to expatriate retention in international assignments. // *Group and Organization Studies*. – 1990. – №15. – P. 461-485.
23. Haarmann H. Language in ethnicity: A view of basic ecological relations. – Berlin: Walter de Gruyter, 1986.
24. Harrison J. K., Chadwick M., Scales M. The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1996. – №20. – P. 167-188.
25. Hechanova R., Beehr T.A., Christiansen N.D. Antecedents and consequences of employees' adjustment to overseas assignment: A meta-analytic review. // *Applied Psychology*. – 2003. – № 52. – P. 213-236.
26. Koh C., Joseph D., Ang S. Cultural intelligence and collaborative work: Intercultural competencies in global technology work teams. // *International Workshop on Intercultural Collaboration*. – 2009. – February 20-21. – P. 261-264.
27. Nahirny V., Fishman J.A. American immigrant groups: identification and the problem of generations. // Sollors W. (ed.). *Theories of ethnicity: A classical reader*. N.Y.: Univ. Press, 1965. – P. 266-281.
28. Porter E. Foreign involvement in China's colleges and universities: a historical perspective. // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1987. – Vol. 11, №4. – P. 369-385.
29. Prodromou L. English as cultural action. // *EFT Journal*. – 1988. – Vol. 42, №2, – P. 73-83.
30. Templer K. J., Tay C., Chandrasekhar N. A. Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview and cross-cultural adjustment // *Group & Organization Management, USA*, 2006. – Vol. 31(1).
31. Valdes J.M. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 223 p.
32. Zee K.I. van der, Oudenhoven J.P van. The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. // *European J. of Personality*. – 2000. – V. 14. – P. 291–309.

## УСПІХ ГЛОБАЛЬНОГО ЛІДЕРСТВА І КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Глобалізація існує навколо нас як незалежний процес. Ми зазнали досвіду глобалізації через взаємодію з представниками світових культур.

Кардинальні зміни потребують лідерства від особистості, яка кваліфікована в глобальних аспектах розвитку та функціонування світового суспільства та кроскультурної взаємодії. Це передбачає наявність в особистості розвинутого культурного інтелекту.

Сьогодні висуває особливі вимоги до лідерів глобального бізнесу. З огляду на глобальне лідерство Веса Суутарі визначає наступне:

- лідери повинні розвивати глобальні компетенції;
- існує необхідність кращого зрозуміти зв'язу між управлінськими компетенціями та глобальним лідерством.

Аналогічно, Трейсі Меннінг узагальнив дослідження багатьох керівників і прийшов до висновку, що зусилля багатонаціональних компаній щодо розвитку ефективних глобальних менеджерів не відповідає потребам: 65% від числа опитаних відчували, що їх лідери потребують додаткових навичок кроскультурної взаємодії; одна третина міжнародних менеджерів показала низькі результати серед міжнародних призначень; організації помилково просували лідерів за міжнародними призначеннями на основі технічних та організаційних навичок.

Негативні наслідки хибного лідерства дорого коштують міжнародним компаніям. Перспективи щодо розвитку культурного інтелекту світових лідерів невтішні. Хоча деякі фірми намагаються підвищити можливості культурного інтелекту своїх лідерів, дуже мало робиться у цьому напрямку. Тому усвідомлення концепцій культурного інтелекту мають вирішальне значення для успішного глобального лідерства.

### **Нова модель глобального лідерства**

Розвиток глобального лідерства має бути пріоритетом для компаній, які взаємодіють в різних культурах. Визначимо декілька структурних компонентів «навичок глобального лідерства». По-перше, лідерство – здатність перетворити мрію в реальність. Роберт Хаус і його колеги більш конкретно визначили лідерство як «здатність впливати, мотивувати і спонукати інших вносити вклад в ефективність і успіх організації (House). Крім того, у 2002 році Гарі Юкл, Ангела Гордон і Том Табер, після аналізу досліджень моделі лідерської поведінки за 50 років в першу чергу в США, дійшли висновку, що лідери повинні успішно виконувати 12 настанов, які можна згрупувати в три основні



категорії: завдання, відносини, зміна / нововведення (Yukl). Це є саме ті дії, яких лідери мають виконувати, щоб бути успішними.

Другим компонентом глобальних лідерських навичок є варіативність компетенцій. Компанія IBM, яка добре відома власним сильним лідерством, оновила власну лідерську модель в 2002 році, коли щойно призначений генеральний директор Сем Палмісано зрозумів, що компанія IBM потребувала нової моделі лідерства, зосередженої на майбутньому, де замовники компанії стали клієнтами (з урахуванням довгострокових, а не короткострокових відносин). Як висловились Донна Райлі, віце-президент Міжнародної програми професійних стажувань IBM (Global Talent), «якщо лідерство застрягло в минулому, у нас проблема» (Tischler). Після ретельного вивчення ситуації IBM в 2004 визначили набір з 11 компетенцій як множинний інтелект необхідний для глобального лідерства (Tischler).

### **IQ не лише «інтелект»**

Існує зростаюче визнання того факту, що глобальні лідери повинні володіти більш високим рівнем IQ (Рональд Ріггіо, Сьюзан Мерфі, і Френсіс Пірозоло). Вони стверджують, що інтелект – багатовимірний конструкт. Існує декілька типів інтелекту і різні типи інтелекту необхідні для ефективного лідерства (Riggio). Грунтуючись на сучасних зарубіжних дослідженнях, визначимо наявність трьох типів інтелекту в основі глобального лідерства:

1. Раціональний і логічно обґрунтований вербальний інтелект, з яким більшість людей знайомі і який вимірюється за допомогою традиційних IQ тестів.
2. Емоційний інтелект (EI), який за останні 10 років займає позицію визначника успіху і який може вимірюватись за допомогою EQ тестів.
3. Культурний інтелект (CI), який може вимірюватись за допомогою CQ тестів.

Стосовно культурного інтелекту Крістофер Ерлі і Елейн Мосаковскі визначили організаційний культурний інтелект (CI). Він пов'язан з сприйняттям географічних та етнічних обумовленостей (Earley & Mosakowski, 2004) Наприклад, коли ви ведете бізнес в Іспанії, багато однакових культурних практик спостерігається по всій країні, але ведення бізнесу в Більбао не збігається з веденням бізнесу в Мадриді або Барселоні, тому що кожне з цих міст має різну оперантну культуру, кожна з яких відображає основну іспанську субкультуру: баскська, андалузська, і каталонська, відповідно. Навіть такі питання, як «відповідні» години праці відрізняються серед цих трьох культур. Те, що кожна субкультура пишається своєю спадщиною може зробити добру справу в крос-культурному співробітництві в межах самої Іспанії. Лідери мають функціонувати між країнами і в межах цих різних субкультур.

Роберт Розен і Патрісія Дігх зазначили, що «глобальна грамотність – нова компетентність лідерства і це є необхідним для успіху в бізнесі. Бути глобально грамотним означає бачити, думати, діяти, і мобілізуватись культурно дбайливим шляхом (Rosen & Digh). Відповідно, ті ж самі автори вказують, що вісники успіху на світовому ринку є розвиток лідерства на всіх рівнях бізнесу і оцінка мультикультурного досвіду / компетенцій. Ми вважаємо, що розвиток лідерства має слідувати моделі з трьох частин: оцінка, освіта і досвід. З більшістю, якщо не з усіма аспектами лідерства, можна оцінити рівень кваліфікації лідера, забезпечити освіту, що відповідає потребам цієї людини, а потім дозволити людині випробувати іншу культуру в її організаційній або географічній / етнічній специфіці. Розвиток такого типу інтелекту вважаємо важливим задля успішного глобального лідерства.

### **Розвиток глобального лідерства і EQ**

Стівен Дж. Стейн і Говард Е. Бук у праці «Переваги EQ» описали і запевняють, що 47% до 56% успіху в роботі/житті є результатом емоційного інтелекту (EQ) (Stein & Book).

Іншим доказом взаємозв'язку емоційного інтелекту (EQ) з успіхом лідерів є дослідження Деніела Гоулмана, Річарда Бояціс і Енні Маккі, що представлено у книзі «Емоційне Лідерство». Автори виявили, що найважливіші навички лідерства в США пов'язані з розвитком емоційного інтелекту (Goleman, Boyatzis, McKee).

Спираючись на дослідження EQ, ми поділяємо думку про те, що рівні емоційного інтелекту лідерів впливають на їх поведінку, роблять її більш успішними. Аналогічно, організаційний культурний інтелект грає велику роль коли лідери працюють з новими організаціями. Часто його нестача призводить до приватних та корпоративних невдач.

Емоційний інтелект має вирішальне значення відносно успіху в роботі, житті в цілому. Це частина біологічної, еволюційної значущості емоцій людини. Найджел Ніколсон наголошує: «... для людей, не менше, ніж для будь-якої тварини, емоції є першим екраном для всієї отриманої інформації» (Nicholson). Коли людина отримує інформацію, вона автоматично її оцінює з емоційної точки зору.

Емоційна оцінка завжди була необхідною для виживання, навіть коли людина полювала в невеликих групах і спрацьовував механізм адреналінової реакції. Це явище допомагає пояснити чому, наприклад, коли проводиться оцінювання, навіть якщо в 99% оцінка є позитивною, буде зафіксовано негативній 1%. Щоб бути успішним у будь-якій міжособистісній діяльності, необхідно розуміти свої власні емоції і бути в змозі керувати ними. Також потрібно розуміти емоції інших і керувати будь-якою взаємодією.

Опитування EQ лише вимірюють здатність виконувати ці завдання через найрізноманітніші навички емоційного інтелекту .

### **Оцінка EQ**

Сьогодні існують три вимірювання рівня коефіцієнту емоційного інтелекту (EQ). Перші два – це анкета самоаналізу: анкета емоційного коефіцієнту або анкета емоційної компетенції або ЕСІ, яка також має університетську студентську версію, ЕСІ-U. Анкета EQ-I була створена психологом доктором Реувеном Бар-Оном, який, у 1980 році, почав пошуки визначення того, що підштовхує до кар'єрного і життєвого успіху (Bar-On). Його зацікавив ряд основних питань. Чому одні люди емоційно більш благополучні, ніж інші? Чому деякі люди набагато більше за інших здатні досягати успіху в житті? Чому одні індивідууми наділені високими інтелектуальними здібностями терплять в житті невдачі, в той час як інші, більш скромно обдаровані, досягають успіху?

Рівень емоційних властивостей особистості він назвав особистим коефіцієнтом емоційності або емоційним інтелектом (EQ). Термін є очевидним аналогом IQ, давно відомого комплексу когнітивних і розумових здібностей, або коефіцієнта інтелекту, що відповідає стандартам американської Психологічної Асоціації легітимних тестів. Бар-Он вводить поняття «коефіцієнт емоційності» і пропонує спосіб його вимірювання (EQ-I). В книзі «Переваги EQ» Стівен Штейн і Говард Бук (Stein, Book, 2000) проаналізували тисячі анкетувань EQ-I, наданих людям більш ніж 30 видів діяльності (професій).

Результатом стало два ключових висновки. По-перше, їх аналіз з'ясував, що успіх в житті становить 47-56% функції людського EQ . По-друге, їх дослідження показало, які саме 5 з 15 EQ компетенцій, використані в вимірюванні EQ-I були найбільш вирішальними для кожної класифікації професій.

Той факт, що різні види професій потребують різних компетенцій набуває потенціалу у становленні основного фактору при виборі роботи. Оскільки, певні класифікації професій, що були проаналізовані включали саме керівні посади, дослідження має важливі наслідки стосовно лідерства: навіть у тій же країні, власний набір навичок EQ змінюється в якійсь мірі від ситуації до ситуації.

ЕСІ було створено консалтинговою фірмою Нау-МсВер разом з Даніелем Гоулманом. В той час як EQ-I орієнтовано на психологічне підґрунтя коефіцієнту емоційного інтелекту (EQ), ЕСІ фокусується на визначенні емоційного інтелекту в бізнесі. В книзі «Емоційне лідерство» (Goleman, Boyatzis, McKee), Гоулман і співавтори описують модель, як EQ може бути використаний, особливо бізнес-лідерами. Одним з основних внесків цієї книги є окреслення 15 конкретних EQ компетенцій, які згруповані в чотири головні виміри емоційного інтелекту: особистісні навички, самосвідомість та

самоконтроль, соціальна чуйність і управління відносинами. Перші два з цих наборів навичок внутрішньо особистісні, останні два – міжособистісні.

Рзроблена модель ілюструє, як кожний з цих чотирьох головних вимірів емоційного інтелекту послідовно керує наступним. Згідно цієї моделі, людина повинна прогресувати від самосвідомості до самоконтролю, від самоконтролю до соціальної чуйності, і від соціальної чуйності до управління відносинами. Ці індикатори, по суті, ієрархічні в природі: людина не може, як правило, успішно управляти відносинами, якщо вона не є по-перше самоусвідомленою, успішною щодо самоконтролю, а також соціально чутливою. Так само, людина не може, як правило, самостійно керувати, якщо не вистачає самоконтролю, чи бути соціально чутливою вразі браку самоконтролю.

Третій метод оцінювання або MSCEIT – тест Дж. Мейєра, П.Селовея, Д.Карузо «Емоційний інтелект» (MSCEIT, 2005). MSCEIT є стандартизований опитувальник з вимірювання емоціонального інтелекту. Учасників просять вирішити ряд проблем емоційного інтелекту. Девід Карузо, співавтор методики MSCEIT, зазначає, що тест досліджує два завдання щодо кожного з чотирьох наступних різних, але взаємопов'язаних здібностей емоційного інтелекту:

1. *Сприйняття емоцій*: здатність точно визначати, як ви і ті, хто навколо вас себе відчують;
2. *Користування емоціями*: здатність генерувати емоції і використовувати емоції в пізнавальних завданнях таких, як вирішення конкретної проблеми і творчість.
3. *Розуміння емоцій*: здатність до розуміння складних емоцій та емоційних «зв'язків», як перехід емоцій з одного стану в інший.
4. *Управління емоціями*: здатність розумно інтегрувати дані власних емоцій та людей навколо, з метою розробки ефективних стратегій, що допоможуть вам досягти позитивних результатів .

Вважається, що суттєвим недоліком методики MSCEIT є те, що вона фокусується на вирішенні проблеми і не включає самооцінку. Дослідження EQI і ECI передбачають додатковий аналіз, що допоможе усунути суб'єктивні упередження. Крім того, так як ці інструменти вимірювання всі по суті пов'язані з культурою США, використання їх обмежене певною культурою.

### **Роль досвіду у покращенні рівня EQ**

Не існує заміни досвіду, коли бажана зміна поведінки. В книзі Штайна і Бука «Переваги EQ» (Stein & Book) запропонована певна методика поліпшенні EQ. Хоча безумовно, це по суті не швидкий процес: він може зайняти до шести місяців наполегливої роботи стосовно зміни однієї моделі поведінки на іншу. Ключовим є

коригування помилок, якщо вони мають місце. Необхідна достатня самоефективність, щоб продовжити незважаючи на невдачі, і, нарешті, оволодіння досвідом.

Одна з труднощів у зміні емоційної поведінки виникає з досвіду прояву десятків емоційних реакцій людей. У 1996 році Говард Вайс і Рассел Кропанзано визначили шість емоцій в якості основних і універсальних: щастя, здивування, страх, сум, гнів, огида (Weiss, Cropanzano). Не дивлячись на загальний характер почуттів, рівень прояву їх національно обумовлений. Велику кількість емоцій і їх сигналів (як невербальних і навіть вербальних) нелегко трансформувати крізь кордони. Крім того, оскільки сигнали емоцій в різних культурах варіюються від дещо різних до зовсім різних, культурний інтелект стає надзвичайно важливим.

### **Розвиток культурного інтелекту глобального лідера**

У 2003 році Крістофер Ерлі і Сун Анг заявили, що емоційний інтелект не може передаватися крізь кордони, якщо символізм і здатність реагувати на афективний стан інших несе неоднакові інтерпретації в різних культурах (Earley, Ang). Таким чином, для того, щоб EQ був ефективним, потрібно також зробити ефективним CQ.

Робота Роберта Хауса і його колег за проектом GLOBE в 2002 році показує, що успішна лідерська поведінка має відмінності в різних культурах (House). Відповідно, для того щоб топ менеджери очолювали організації в XXI столітті, їм потрібно зрозуміти регіональне та етнічно культурне розмаїття власних робочих середовищ і кроскультурне співтовариство працівників по усьому світу. Стає все більш очевидним, що дії лідерів мають бути пристосовані до культурного розмаїття визначеного в глобальному контексті.

Зростаюча глобалізація у спонукала науковців звернути увагу на необхідність збільшення коефіцієнту культурного інтелекту серед людей, які взаємодіють з представниками інших культур. Наприклад, в 1999 році Олександр Закак і Стів Дувас прокоментували зростання глобалізації страхової галузі. Вони заявили, що культурний інтелект є ключем до бізнес-аналізу і є критично важливим при бажанні страховиків досягти успіху на зарубіжних ринках (Zakak, Douvas). Щоб продемонструвати свою точку зору, вони порівняли польські і німецькі ринки. Їх аналіз містив загальну інформацію про культуру (наприклад, цінності, трудова етика, культурне розмаїття, і бізнес протоколи), а також галузеві специфічні фактори (наприклад, темпи зростання, рівень конкуренції і відносна участь уряду). Враховуючи культурне розмаїття та екологічні відмінності, Закак і його колега припустили, що страховикам США буде доцільно використовувати стратегію надбання місцевого страховика, розробки складних продуктів, використання локально кваліфікованої робочої сили в Німеччині, а також створення спільних підприємств,

розробка простих продуктів і наймання експатріантів для того, щоб навчати місцеву базу співробітників в Польщі.

Ендрю Холмс, фахівець з комп'ютерної індустрії, припустив, що культурний інтелект – новий вимір вміння ефективного управління ІТ-проектами та здатність впливати на зміни в організаціях (Holmes). Нестача культурного інтелекту призводить до стереотипів, непотрібному конфлікту, затримці і поразку лідерства.

Оскільки термін «культурний інтелект» почав використовуватися лише останнім часом, незначна кількість академічних концептуалізацій існуює нині. Можливо, найбільш систематичний і сучасний підхід до вивчення культурного інтелекту був опублікований у монографії П. Крістофера Ерлі і Сун Анга «Культурний Інтелект: індивідуальні взаємодії в різних культурах, що визначали культурний інтелект, як здатність людини успішно адаптуватись до нового культурного середовища (Earley, Ang). Також в 2004 році, Брукс Петерсон визначає культурний інтелект як здатність використовувати належним чином навички і здібності в кроскультурній взаємодії (Peterson).

Як зазначають Ерлі та Анг, культурний інтелект відрізняється від соціального і емоційного інтелекту тим, що він вимагає від людей вийти за межі національних контекстів і покластися на власну здатність до вивчення нової моделі соціальних взаємин і розробити правильні поведінкові реакції на ці моделі. В новому культурному оточенні, знайомі норми та цінності в значній мірі вирізняються або присутні, проте в іншому вигляді, тому на загальний атрибутивний та перцептивний фрейм не можна покладатися. У цьому випадку, людина повинна розвивати загальний фрейм розуміння з наявної інформації, хоча навіть вони не матимуть адекватного розуміння інших цінностей і норм (Earley, Ang)

Автори наводять численні приклади індивідуумів, які володіли соціальним, інтелектуальним й емоційним інтелектом, були успішними в середовищі власної країни, проте програвали в інокультурному середовищі. Причина: їм бракувало культурного інтелекту. Крім того, Лінн Оферман і Лі Фан припустили, що культурний інтелект – метаінтелект, що включає в себе різні форми інтелекту (у тому числі традиційні аналітичні навички) (Offermann, Phan). Тому емоційний інтелект, дуже необхідний для ефективної кроскультурної взаємодії.

### **Глобальний попит і культурний інтелект**

Як же тоді CQ сприяє ефективному глобальному лідерству? У 2003 році Трейсі Меннінг написав, що потреба в ефективному кроскультурному лідерстві безпосередня і розповсюджена, і припустив, що глобальна компетенція, яка включає здібності управляти зростаючим культурним розмаїттям, є передумовою ефективного глобального лідерства.

Після ретельного опитування керівників більш ніж 75 компаній 28 країн у США та 1000 керівників по всьому світу, Роберт Розен і його колеги, у книзі «Глобальна грамотність» зробили два висновки: по-перше, глобальна грамотність є наріжним каменем універсальї лідерства і, по-друге, що чим більш економічно інтегрованим стає світ, тим важливішим стає розуміння культурних відмінностей (Rosen). Культурна грамотність (здатність цінувати і використовувати культурні відмінності) є ключем глобальної грамотності.

Концепція культурної грамотності Розена схожа до концепції культурного інтелекту Ерлі та Анга (2003) і забезпечує зв'язок між цією формою інтелекту, і вищого управлінського та лідерського успіху на світовій арені.

### **Оцінка культурного інтелекту**

Оцінка культурного інтелекту залежить частково від його концептуалізації. Небагато було опубліковано стосовно конструкту культурного інтелекту і навіть менше щодо його вимірювання. Це плідна сфера для майбутніх дослідників, які зможуть наслідувати приклад аналітиків, таких як Ерлі та Петерсон. У 2004 році вони розглянули і дослідили доступну методику оцінки рівня культурного інтелекту, що включало анкети, рольові ігри, вправи, поведінкові центри оцінки персоналу, шкали самооцінки, опис культурного шоку, тести з кроскультурної взаємодії (Ерлі і Петерсон, 2004).

Автори запропонували освітню та навчальну модель SQ, що складається з трьох аспектів: мета-когнітивного (стратегії навчання і культурне осмислення), мотиваційного (культурне співпереживання і самоефективність) і поведінкового (прийнятна поведінка в іншій культурі). У статті ділового журналу «Harvard Business Review» Ерлі та Елейн Мосаковські запропонували діагностичний інструментарій, що вимірює культурний інтелект, який складається з трьох компонентів: когнітивного, фізичного, і емоційного (Earley, Mosakowski). Цей інструмент, однак, досить примітивний і за нашими відомостями не перевірявся на емпіричну валідність.

Інший інструмент оцінювання – «Тест кроскультурної адаптації», розроблений Коллін Келлі і Джудіт Майерс (Kelley, Meyers). Його розповсюджено через Pearson group з метою допомогти компаніям залучати, відслідковувати і управляти співробітниками. Тест призначений для оцінки того, хто його складає з метою адаптації до різних культурних контекстів і сприянню взаємодії з людьми інших культур, що є ключовими навичками для успішних іноземних лідерів в кроскультурному оточенні оточенні. П'ятдесят питань оцінювання враховують чотири виміри культурного інтелекту: емоційна стійкість, гострота сприйняття, гнучкість і відкритість, та особиста автономія. Порівняння між людьми і між факторами актуальні для процесів розвитку, так як вони дозволяють тим, хто складає тест і / або оцінювачу дослідити ефективність кроскультурної взаємодії.

Дослідження Емі Монтагліані і Роберта А. Джакалоне виявило, що здатність до кроскультурної адаптації позитивно відноситься до управління тенденціями і припустив, що обидва позитивно впливають на здатність досягати успіху в глобальному лідерстві (Montagliani, Giacalone).

Методика культурної оцінки, яка розроблялась Річардом Льюїсом і Університетом Дьюка (США), використовує анкету, яка описана в книзі Льюїса «Коли зіштовхуються культури». Анкета оцінює тип індивідуума, дозволяє порівняти його індивідуальний соціальний тип з культурою в питанні стосовно різних культурних вимірів. Цей тест дозволяє зосередитися на особливостях соціокультурного контексту хост-середовища.

### **Виховання культурного інтелекту**

З метою освіти менеджерів щодо визначення культурних відмінностей, компанії можуть спонсорувати глобальні освітні ініціативи, забезпечувати менеджерів книгами стосовно інших країн світу, мовної освіти, менторінгу і тощо. Незважаючи на те, які саме заходи застосовуватимуть, менеджери повинні бути ознайомлені з дослідженнями культурної свідомості, а потім навчені тому, як відповідна кроскультурна поведінка призводить до прийняття ефективних рішень. Рольові ігри, моделювання та інші емпіричні дії особливо корисні в створенні цього усвідомлення. Крім того, написані книги (в тому числі одна з них відредагована Рональдом Е. Ріджо і співавторами) і статті зосереджені на контексті відповідної поведінки лідера. Таким чином, вивчаючи ці моделі, лідеру краще адаптуватися до відповідних видів поведінки на світовому ринку.

Петерсон припустив, що культурний інтелект можна набути шляхом побудови культурних основ стажиста з основами національного походження, використовуючи ряд ключових культурних вимірів таких, як рівність / ієрархія, особа / група, завдання / відносини, ризик / впевненість. Усвідомлення особистостю контекстів різних культур може допомогти в розробці стратегій сприйняття відмінностей, запобігання конфліктів та досягнення відповідності у корпоративній культурі між своїм соціально-культурним контекстом і моделлю іншого соціокультурного типу у відповідній країні. Даний підхід використовує встановлені критерії з аналітичних основ, згаданих вище. Хоча ці основи дозволяють тому, хто навчається зрозуміти головні тенденції в певних культурах, моделі критикувались за редукціонізм, спрощення та етноцентризм.

Складнощі у розумінні культур, навіть якщо вони здаються схожими – величезні. Наприклад, за результатами проектів досліджень GLOBE Фелікс Бродбек, Майкл Фрезе, і Мансур Джавідан проаналізували декілька чітких відмінностей серед колишніх лідерів Східної та Західної Німеччини з повагою до культурних факторів GLOBE (Brodbeck, Frese, Javidan). Показовим було те, що швейцарсько та німецькі менеджери володіли



двома або трьома дуже різними моделями поведінки. Співвідношення між мовною компетентністю і CQ було також запропоновано.

Ми вважаємо, що ніхто не може в повній мірі зрозуміти, культуру, а, отже і розвивати культурний інтелект без знання мови. Мова забезпечує основу для культурного розуміння, міжкультурної комунікації і, можливе занурення в зарубіжну культуру. Зв'язок між мовною компетенцією, культурним інтелектом і лідерством внаслідок цього потребує підкріплення.

Виховання культурного інтелекту може поступово вселяти мотивацію студенту продовжувати навчання, набувати досвід, експериментувати і випробувати себе. У той час як мотивація приходить зсередини індивіда, вона спрацьовує зовні. Це стосується задовільнення потреби, які були визнані свідомо чи підсвідомо, але є також емоційна складова, тобто, як індивід відчуває задоволення цієї потреби. Більш серйозним є те, як компанії можуть стимулювати бажання своїх менеджерів поводитись таким чином, щоб відповідати іншій «культурно розумній» людині.

На найбільш фундаментальному рівні, компанії повинні визнати потреби своїх менеджерів, і показати їм, що розвинений емоційний і культурний інтелект може задовільнити такі потреби. Наприклад, дослідження показує, що люди вмотивовані поводитися певним чином або оволодіти новими навичками вважають, що ці моделі поведінки та навички допоможуть їм у майбутньому. Внаслідок цього викладачі повинні донести до студентів-менеджерів, що існує зв'язок між розвитком культурного інтелекту та успіхами у їх подальшій кар'єрі, підкреслюючи переваги вивчення інших культур.

Як тільки студенти побачать зв'язок між узагальненим «навчанням» і власним успіхом, тим складніші завдання вони зможуть виконувати. Нарешті, для розвитку EQ і CQ, ці елементи повинні бути включені до програм їх фахової підготовки.

### **Досвід через культурний інтелект**

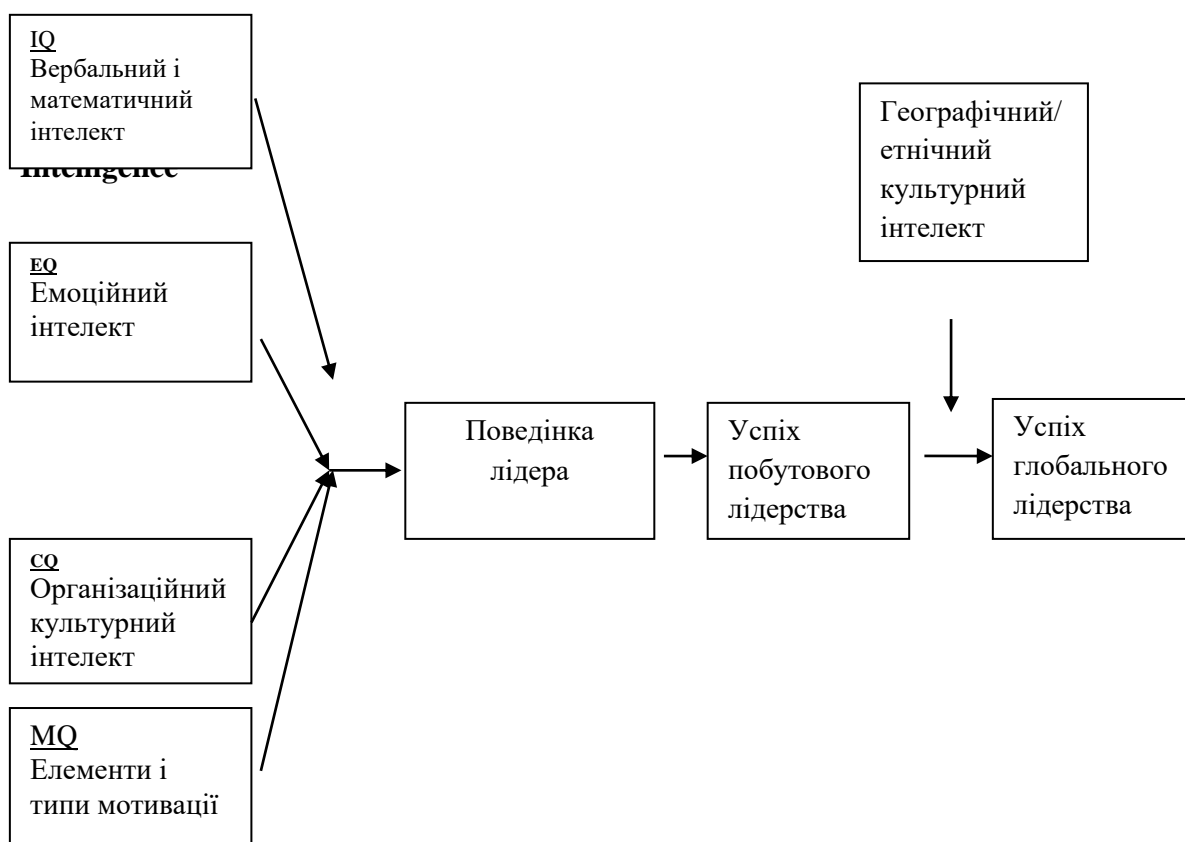
Міжнародні програми обміну і міжнародний практичний досвід мають бути залучені до шляхів розвитку культурного інтелекту. Навчання через набуття досвіду необхідно для формування поведінкових стратегій, які підтримують культурний інтелект. Рольові ігри і моделювання – ефективні в цій області. Студенти мають можливість встановлювати причини для зміни власної поведінки, а потім оцінити, наскільки підвищилась ефективність їх взаємодії. Ці методи повинні використовуватися водночас з навчанням іноземній мові.

Річард Лі використовував поняття мови лише в значенні інструменту для висловлювання фіксованих і детермінованих відносин між словами та речами. (Lee). Але, перебування серед інших культур може призвести до величезного неправильного

тлумачення і невдалої взаємодії. Наприклад, розглянемо поняття «guanxi» (зв'язки, взаємний обмін послугами) в китайському суспільстві. Хоча роль «guanxi» в Китаї трохи зблякла в умовах великої мобільності населення та вестернізації деяких бізнес-практик, тим не менш, «guanxi» продовжує бути важливою соціальною силою. У більшості життєвих ситуацій людина з кращими зв'язками виграє. Численні статті та книги були написані про «guanxi», описана його роль в управлінні та керівництві в Китаї. Хороший «guanxi» залежить від точної системи взаємного обміну послугами.

Таким чином, визначимо компоненти успіху глобального бізнес-лідерства.

Діаграма 1.



### Висновки

Через вплив підвищеної глобалізації на бізнес і факторів, що ведуть до успішного глобального лідерства, бізнес освіта повинна включити емоційний та культурний інтелект до власних програм з розвитку глобального лідерства. Покращення рівня глобальної продуктивності є аслідком відповідного навчання. Проте, результати для інших членів організації є також істотними.

Дослідження рівня навичків EQ та лідерської ефективності показують їх позитивну взаємозалежність.

Зростаюча глобалізація робить акцент на необхідності EQ і CQ у людини, яка працює в будь-якій міжнародній організації, або зайнята в управлінні.

Як вже зазначалось, існує певна кількість механізмів, які перетворюють менеджерів в кроскультурних досвідчених лідерів. Якщо освітні заклади або компанії ігнорують цей виклик, вони стають конкурентно неспроможними. Люди, які не розвивають власні EQ і CQ мають труднощі у взаємодії з представниками інших культур. Індивідууми мають пройти стадії обізнаності, мотивації та дії / реакції для того, щоб стати кроскультурно майстерним.

Ми визнаємо, що успішне глобальне лідерство залежить не тільки від поведінки керівництва, але і множинного інтелекту: аналітичний інтелект (вимірюється IQ), емоційний інтелект (вимірюється EQ), і культурний інтелект (вимірюється CQ). У цій статті, ми зосередилися на останні двох. Щоб бути успішними, світові лідери повинні не тільки розуміти, але і бути в змозі працювати в межах місцевої культури і показувати високий рівень IQ, EQ, і CQ. Діаграма 1 зображує концептуалізацію, що пов'язує всі концепції, які ми представили. Щоб бути успішним лідером в побутових умовах потрібно володіти аналітичним інтелектом (IQ), емоційним інтелектом (EI), організаційним культурним інтелектом (CQ) і мотивацією. Врахлюються компоненти мотивації (її напрямок, інтенсивність і завзятість) і типи мотивації такі, як необхідність досягнення мети, здатність долати труднощі. Дванадцять моделей лідерської поведінки, які класифікуються за трьома основними групами (Діаграма 1), використовуються для досягнення результатів, але на рівень успіху моделей лідерської поведінки впливає комплекс факторів. На національному рівні конкуренції, IQ або аналітичний інтелект, EQ або емоційний інтелект, організаційний, культурний інтелект, мотивація і моделі лідерської поведінки сприяють успішному лідерству. Але ці фактори не відразу перетворюються в успіх глобального лідерства. CQ – повільна величина. Крім IQ, EQ і організаційного CQ, є ще один фактор, який сприяє успіху міжнародного лідерства: мотивація; зокрема, елементи мотивації і типи мотивації.

Елементи мотивації включають: напрям, інтенсивність і завзятість. Термін «напрямок» тлумачиться відповідно до того, як мотивація спрямована (позитивно або негативно). Наприклад, визначення напрямку може залежати від того, чи мотивація відповідна для індивідуума, чи відповідна для організації, або для обох. «Інтенсивність» мотивації вказує, як наполегливо людина старається і наскільки переконливою є мотивація в певний момент. Збереження мотивації показує, як довго людина може підтримувати зусилля і, як довго інтенсивність мотивації залишається переконливою.

Серед багатьох існуючих типів мотивації потреба успіху (МакКлелланд, Уінтер) є однією з найбільш відомих і виявляється у бажанні людини досягати поставлених цілей. Потреба успіху знаходиться посередині між потребою у повазі і потребою в самовираженні. Ця потреба задовольняється не проголошенням успіху певної людини, а процесом праці до успішного її завершення. Крім того, як пояснює П.Штольц, здатність долати негаразди найчастіше є важливим мотиваційним фактором.

Здібності триматися перед обличчям негараздів, терпіти розчарування в самотньому іноземному середовищі, адаптуватися до іншого способу мислення, і викликати правильні реакції в кроскультурних міжособистісних відносинах є передумовами успішного глобального лідерства. Навчання з досвіду проходить довгий шлях у розвитку культурного та емоційного інтелекту. Розуміння того, чому позитивним чи негативним є результат і як повторити його, або уникнути цього результату в майбутньому є частиною процесу навчання продовж життя. З організаційної точки зору, розвиток та становлення особистості успішних світових лідерів починається в навчальному закладі і продовжується на робочому місці з набуттям досвіду. Вся організація повинна бути залучена до таких сфер, як менторінг, коучинг, рольове моделювання, оцінка, освіта, а також розширення досвіду. Лише тоді організація може розраховувати на отримання максимальної віддачі від глобальної бізнес стратегії.

### Література

1. Alon I. Chinese culture, organizational behavior, and international business management. Westport, CT: Praeger, 2003.
2. Bar-On R.EQi, BarOn emotional quotient inventory: Users' manual. Toronto :Multi-Health Systems, 1997. – P. 121– 127.
3. Brodbeck F.C., Frese M., Javidan M. Leadership made in Germany: Low on compassion, high on performance. Academy of Management Executive, 2002. – №16(1). – P.16– 30.
4. Bryan L. L., Rall W., Fraser J., Oppenheim J. Race for the world: Strategies to build a great global firm. Boston: Harvard Business School Press, 1999.
5. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003
6. Earley P. C., Mosakowski E. Cultural intelligence. Harvard Business Review. – 2004. – № 82(10) – P.139–140.

7. Earley P.C., Peterson R. S. The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 2004. – № 3(1) – P.100– 115.
8. Emmons S. Emotions at face value (p. E1). *Los Angeles Times*, 1991.
9. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983. – P 237 – 276.
10. Gibbs N., Park A., Birnbaum J. The EQ factor. *Time*, 1995. – № 146(14). – P.67– 68.
11. Goleman D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.
12. Goleman D. Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 2000. – №78(2). – P. 78– 90.
13. Goleman D., Boyatzis D., McKee, A. *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Cambridge, MA: HBR Press, 2002. – P.17 – 18.
14. Holmes, A. Intelligent about culture. *Computer Weekly*. Retrieved December 30, 2003, from Business Source Premier, 2002.
15. House, R., Javidan, M., Hanges, P., & Dorfman, P. Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 2002. – № 37(1). – P.3– 10.
16. House R. J., Hanges P. J., Ruiz-Quintanilla S. A., Dorfman P. W., Javidan M., Dickson M., et al. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In W. H. Mobley, M. J. Gessner, & V. Arnold (Eds.). *Advances in global leadership*. Stamford, CT: JAI Press, 1999. – P.184.
17. Javidan M., House R. Leadership and cultures around the world: Findings from GLOBE: An introduction to the special issue. *Journal of World Business*, 2002. – № 37(1). – P.1– 2.
18. Kelley P. C., Meyers J. *Cross-cultural adaptability inventory*. Chicago: Pearson and Reid London House, 2004
19. Lee R. E. It doesn't matter: bMei guanxi,Q cultural difference and business opportunity in the People's Republic of China. In I. Alon (Ed.), *Chinese culture, organizational behavior, and international business management*. Westport, CT: Praeger, 2003. – P.73-84.
20. Low P. *World trade report, 2004*. Geneva:World Trade Organization, 2004.
21. Manning T.T. Leadership across cultures: Attachment style influences. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 2003. – № 9(1). – P.20– 32.
22. McClelland D.C., Winter D.G. *Motivating economic achievement*. New York: Free Press, 1969.

23. McNett J. Bird, A. Experiential teaching and learning in international management. *AIB Insights*, 2002. – № 2(2). – P. 11– 12.
24. Montagliani, A., & Giacalone, R. A. Impression management and cross-cultural adaptation. *The Journal of Social Psychology*, 1998. – №138(5). – P.598–608.
25. Nicholson, N. How hardwired is human behavior? *Harvard Business Review*, 1998. – №76(4). – 134– 147.
26. Offermann L. R., Phan L. U. Culturally intelligent leadership for a diverse world. In R. E. Riggio, S. E. Murphy, & F. J. Pirozzolo (Eds.). *Multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – P.187 – 214.
27. Peterson, B. *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 2004.
28. Riggio, R. E., Murphy, S. E., & Pirozzolo, F. J. (Eds.). *Multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
29. Robbins, S. P. *Organizational behavior*. (10th ed.). Upper addle River, NJ: Prentice Hall, 2003.
30. Rosen R. H., Digh P., Phillips C., Rosen R. T. (Eds.). *Global literacies: Lessons on business leadership and national cultures*. New York: Simon and Schuster, 2000.
31. Rubin D. December 30). Grumpy German shoppers distrust the Wal-Mart style New York: *Seattle Times*, 2001.
32. Salovey P., & Mayer, J.D. Emotional intelligence.Imagination, Cognition and Personality, 1990. – №9(3). – P.185– 211.
33. Stein S. J., & Book, H. E. *The EQ edge: Emotional intelligence and your success*. Toronto:Stoddart Publishing Co., 2000. – P.1 – 3.
34. Stoltz P. G. *The adversity quotient*. New York7 Wiley, 1997.
35. Suutari V. Global leader development: An emerging research agenda. *Career Development International*, 2002. – №7(4). – P.218– 233.
36. Tischler L. IBM’s management make over. *Fast Company*, 2004. – № 88. – P.112– 113.
37. Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, 1996. – vol. 18. – P.17– 19)
38. Yukl G., Gordon A., Taber T. A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 2002. – №9(1), - P.15– 32.

## РОЗДІЛ II. ОСВІТА ДЛЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Заскалета С.Г.

### **СПІЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

Ефективність функціонування економіки визначається готовністю фахівців усіх рівнів до професійної діяльності у сучасних умовах. Це вимагає застосування у сфері професійної підготовки фахівців нових, інноваційних технологій та методів навчання та перенавчання, розширення знань на наукових засадах з урахуванням концепції освіти упродовж життя в ланці неперервної професійної освіти.

Актуальність дослідження проблеми розвитку професійної підготовки фахівців в країнах Європейського Союзу зумовлена як динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами в змісті і характері праці і суспільної діяльності людей, так і запитами ринку праці, головним з яких є компетентність і професіоналізм фахівця. Актуальність і перспективність дослідження професійної підготовки фахівців в країнах ЄС як явища зумовлюється також високими темпами соціально-економічного розвитку країн ЄС; структурними змінами в сфері зайнятості; процесами глобалізації; міжнародним співробітництвом та інтеграцією України в європейський освітній простір; приєднанням України до Болонського процесу; розвитком інформаційних технологій; розбудовою громадянського суспільства; створення умов для отримання освіти за допомогою дистанційних форм навчання. Можливість використання позитивних здобутків цих країн, допомагає виявити тенденції розвитку професійної підготовки фахівців та визначити прогностичні напрями її розвитку в Україні.

Соціально-економічні трансформації в нашій країні привели до потреби у модернізації професійної підготовки фахівців, яка що відповідала б актуальним вимогам як професійної, так і суспільної діяльності. Ось чому на рубежі століть виникло усвідомлення того, що професійній підготовці фахівців потрібна концептуалізація. Адже не дивлячись на існування ряду парадигм освіти, професійна підготовка фахівців в країнах ЄС не стала предметом спеціального осмислення.

Звернення до досвіду країн ЄС зумовлено причинами, серед яких головними є такі:

- активізація контактів в країнах Європейського Союзу та його сусідами у сфері освітньої політики;

- вплив освітньої політики розвинених країн на освітні програми східноєвропейських країн;

- орієнтація України на освітні програми країн Європейського Союзу;

- модернізація системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Основними завданнями дослідження проблеми є здійснення аналізу наукової літератури щодо професійної підготовки фахівців аграрної галузі країн ЄС та визначенні загальних тенденцій у цій сфері.

**Аналіз досліджень і публікацій** В.П. Андрущенко, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.О. Кудіна, М.В. Кузьміна, Ф.Г. Кумбса, В.С. Лутая, А.Ж. Марковича, М.І. Михальченка, Гофрона Анджея з проблеми професійної підготовки фахівців свідчить про закладення філософських засад сучасних європейських освітніх концепцій.

Наукові положення і висновки, які характеризують розвиток професійної підготовки фахівців заклали наукові праці видатних діячів науки, керівників освіти, представники вітчизняної суспільної і педагогічної думки. Серед них: С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін. Неперервна професійна освіта розглядалась у роботах С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, І.Д. Бежа, І.А. Зязюна, В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало, П.І. Підкасистого, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєвої, Я.В. Цехмістера та ін. Дослідженню проблем університетської освіти присвятили свої наукові праці О.П. Мещанінов.

Визначення шляхів формування світового освітнього простору знайшло відображення в працях Б.Л. Вульфсон, С.І. Змейової, З.О. Малькова, Л.П. Пуховської. Проблеми модернізації професійної підготовки фахівців в країнах Європейського Союзу були у центрі уваги досліджень Н.М. Бідюк, О.А. Бочарової, Л.М. Ляшенко. Дисертаційні дослідження проблеми модернізації вищої освіти в країнах Європейського Союзу здійснили О.А. Бочарова, П.В. Кряжев, О.В. Матвієнко, В.В. Олійник.

Тенденціям розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні присвятив своє дослідження А. Г. Кирда [5].

Проблеми професійної освіти у країнах Східної Європи розглядав Т.М. Десятов [1].

Реформуванню професійної освіти у Фінляндії присвятила своє дослідження Л.М. Ляшенко [9].

Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України були висвітлені у дослідженні Г.Г. Поберезької [12].

Звертає на себе увагу робота Т.В. Фінікова, в якій проаналізовано світові тенденції сучасної вищої освіти [14] та їх вплив на систему освіти України.



Наукові основи наступності в системі безперервної професійної освіти розглядалися в працях А.В. Каплун, П.М. Олійника. Систему ступеневої підготовки фахівців досліджував В.М. Манько. Проблему підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності розглядав у своїх працях В.І Свистун. Вирішенню проблеми організації самостійної роботи студентів присвятив свої роботи І.М. Бендера. На рівні дисертаційних досліджень проблему професійної підготовки фахівців вирішували А.Г. Андрущак, Н.М. Бідюк.

## **1. Розвиток нормативно-правової бази професійної підготовки фахівців в країнах ЄС.**

Дослідження розвитку професійної підготовки фахівців в країнах ЄС [18] дає підстави визначити чинники, які зумовлюють функціонування професійної підготовки фахівців. Ними є: соціально-економічні та науково-технічні перетворення в країнах ЄС; загальноєвропейські тенденції розвитку системи професійної підготовки фахівців, глобалізація та інтернаціоналізація; розвинуте соціальне партнерство в розробці стратегії реформування професійної підготовки фахівців; співвідношення національних культурних цінностей зі світовими загально цивілізаційними надбаннями людства. Вивчення досвіду європейської системи професійної підготовки фахівців свідчить про те, що вона дає можливість оперативно і кваліфіковано здійснювати перебудову структури, форм і методів навчальної, дослідної, виховної роботи у закладах професійної підготовки фахівців [18].

Європейський Союз реалізує на регуляторному рівні розбудову систем професійної підготовки фахівців. Фундамент освітньої стратегії ЄС був закладений на неформальній зустрічі міністрів освіти країн-членів у 1963 р [17].

Правове регулювання стану неперервної професійної освіти в країнах Європейського Союзу ґрунтується на:

1. Загальній декларації прав людини [2]. У статті 26 йдеться про те, що кожна людина має право на освіту. Технічна та професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного;
2. - вимогах Всесвітньої Декларації прав дитини [6];
3. - Декларації ООН про поширення серед ідеалів світу взаєморозуміння між народами [10].
4. З метою захисту прав людини, в тому числі на освіту, була прийнята Конвенція про захист прав людини та основних свобод (Рим, 4 листопада 1950 р.) [16]. В цьому документі констатується, що обов'язок держави забезпечувати права

батьків на навчання дітей відповідно до власних релігійних і філософських переконань.

Спроби надати вищій школі загальноєвропейського характеру фактично розпочалися ще у 50-ті роки минулого століття з підписанням Римської угоди. У подальшому ці ідеї знайшли свій розвиток у рішеннях цілого ряду конференцій міністрів освіти європейських країн.

Освітня стратегія ЄС передбачає відмову від підпорядкування інтересів країн-членів уніфікованій стратегії розвитку [17].

Подальший розвиток питання освіти отримало у 1971 р. на офіційній зустрічі шести міністрів освіти, де була прийнята перша резолюція про співпрацю у сфері освіти [8].

У 1974 році було створено Комітет з освіти, який прийняв рішення про заснування інформаційної мережі як основи для кращого взаєморозуміння освітніх політик та досягнень у дев'яти (на той час) країнах-членах ЄС.

21 грудня 1979 року була підписана Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту та наукових ступенів у державах регіону Європи [6].

Міжнародні стандарти правового регулювання технічної та професійної освіти встановлені ЮНЕСКО в Конвенції про технічну та професійну освіту (Париж, 10 листопада 1989 р.) [7]. Конвенція стосується усіх форм і рівнів технічної і професійної освіти, здійснюваної у навчальних закладах або в рамках навчальних програм, які виконуються як навчальними закладами, так і різними підприємствами, що пов'язані зі світом праці.

Користуючись підписаними документами, країни Європейського Союзу вживають заходи щодо забезпечення права рівного доступу до професійної освіти та рівних можливостей участі в навчальному процесі. Важливим етапом розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС, було прийняття 21 грудня 1979 р. Конвенції про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту та наукових ступенів у державах регіону Європи [7].

Це дало змогу адаптувати систему освіти країн ЄС до загальноєвропейських стандартів.

Протягом наступних років було прийнято ряд важливих документів та здійснено кроків, які стосуються професійної підготовки фахівців [10]:

1. Резолюція Ради Європейського Співтовариства 1988 року про створення концепції європейської освіти у межах єдиного освітнього простору.

2. Резолюція Парламентської Асамблеї Ради Європи 1989 року про створення концепції європейської освіти у межах єдиного освітнього простору.

3. Створення Міжнародного бюро освіти.
4. Створення Міжнародного інституту планування освіти (Париж).
5. Паризька хартія для нової Європи. 21 листопада 1990 р.
7. Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні. Лісабон, 11 квітня 1997 р.

Важливим кроком у розвитку професійної підготовки фахівців стало прийняття країнами ЄС ряду міжнародних угод [4]:

1. *Лісабонська конвенція* під егідою Ради Європи – «Про визнання кваліфікацій», 1997 р. Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за якими більшість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем вищої освіти і науки, зможуть бути мобільними на європейському ринку праці. Визначені цільові показники в сфері наукових досліджень, інновації та освіти.

2. *Сорбонська декларація* (1998 р.). Підписана міністрами освіти Франції, Німеччини, Великобританії та Італії. *Було узгоджено важливі спільні кроки для розвитку ефективного Європейського простору вищої освіти на період до 2010 року.*

3. *Болонська конвенція* підписана 19 червня 1999 р. 29 європейськими країнами. Болонська конвенція стала основою для розвитку Болонського процесу, спрямованого на узгодження системи вищої освіти європейських країн. Спільна декларація міністрів освіти. 19 червня 1999 р. м. Болонья. *Болонська декларація поклала початок серії реформ, потрібних для збільшення сумісності, порівнянності та конкурентоспроможності європейської вищої освіти, а також підвищення її привабливості як для громадян країн Європи, так і для громадян та дослідників інших країн.* Основний зміст Болонської декларації полягає в тому, що країни – учасниці зобов'язалися до 2010 року привести свої освітні системи у відповідність до єдиного стандарту.

Продовженням Болонських ідей стали такі навчально-наукові організаційні заходи: *Саламанська конференція* європейських ВНЗ (Саламанка, 2001); *Празьке Комюніке міністрів європейських країн* (Прага, 2001); *Берлінське комюніке міністрів європейських країн* (Берлін, 2003); *Бергенська конференція* міністрів європейських країн (м. Берген, Норвегія, 19 травня 2005), *Лондонське Комюніке* (2007), *Львівське Комюніке* (2009).

Основна ідея цих документів – двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів ECTS, міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надає особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами магістра в інших європейських країнах.

На Саламанській конференції (Іспанія) європейських ВНЗ й освітніх організацій 29-30 березня 2001 року було прийнято спільний документ - Конвенція європейських закладів вищої освіти. Головне твердження Саламанської конвенції полягає у тому, що європейські заклади вищої освіти визнають справедливість вимог і потреб студентів у кваліфікації, яку вони можуть ефективно використовувати у навчанні та кар'єрі по всій Європі. Тому Саламанська конвенція має бути розглянута у багатьох аспектах як ключовий документ для майбутніх напрямів розвитку європейських закладів вищої освіти.

На Празькій конференції 19 квітня 2001 року міністри збільшили кількість завдань та підтвердили свій намір щодо встановлення Європейського простору вищої освіти до 2010 року. Визначено подальші заходи в світлі шести цілей Болонського процесу:

- прийняття системи зрозумілих і подібних ступенів;
- запровадження системи кредитів;
- забезпечення мобільності;
- сприяння європейській співпраці в гарантуванні якості;
- навчання протягом усього життя;
- поліпшення привабливості Європейського простору вищої освіти.

Процес змін від Болоньї до Праги свідчить про те, що конвергенція продовжується, зміцнюється і поширюється. На конференції визначні питання напрямів розвитку на наступні два роки:

- можливість продовжувати навчання протягом усього життя (має бути визнано і відображено, наприклад, у загальному обсязі кваліфікацій та схемах залікового переведення);
- розвиток загальної схеми кваліфікацій і якісного забезпечення, акредитації/сертифікації механізмів, до чого вперше закликали міністри.

Наступним кроком до створення Європейського простору знань стало прийняття документів на Берлінській конференції (2003 рік). Міністри вищої освіти з 33 європейських країн встановили пріоритети й нові завдання на наступні роки, маючи на меті прискорення реалізації проекту створення Європейського простору вищої освіти. Визначено основні завдання, які мають містити:

- відповідальність задіяних органів та інституцій, які беруть участь;
- оцінювання програм закладів, включаючи внутрішній доступ, зовнішній огляд, участь студентів та публікації результатів;
- систему акредитації, сертифікації або порівнянні інституцій;
- міжнародну участь, співпрацю та взаємоінформування.

*Європейська комісія запровадила ряд ініціатив щодо формування загальноєвропейського простору вищої освіти - "Європи знань".*

*Бергенська конференція міністрів європейських країн затвердила наднаціональну систему кваліфікацій у Загальноєвропейському просторі вищої освіти, що охоплює три цикли (включаючи, в рамках національних особливостей, можливість прискореного здобуття вищої освіти, пов'язанної із першим циклом), єдиних ідентифікаторів за кожним циклом, які базуються на знаннях та вміннях, отримуваних в результаті навчання, а також шкали кредитів у першому та другому циклі. Міністри взяли на себе зобов'язання розробити до 2010 р. національні системи кваліфікацій сумісні з наднаціональною системою кваліфікацій у Загальноєвропейському просторі вищої освіти, розпочавши роботу над цим питанням до 2007 р.*

*Учасники конференції визнали можливість подальшого впровадження навчання протягом усього життя у систему вищої освіти. Зазначено, що впровадження структурних змін та покращення якості навчання повинно доповнюватися посиленням дослідницької та інноваційної діяльності. Для виконання завдання кваліфікації рівня доктора наук запропоновано узгодження із наднаціональною системою кваліфікацій Загальноєвропейського простору вищої освіти. Було підтверджено зобов'язання щодо забезпечення доступності якісної вищої освіти для всіх бажаючих та наголошено на потребі створити для студентів умови, які уможливають закінчення ними навчання без жодних перешкод, пов'язаних з матеріальним чи соціальним становищем. Соціальна складова включає прийняті урядами заходів щодо допомоги студентам у фінансовому та економічному аспектах. Зазначено, що забезпечення мобільності студентів та працівників вищих навчальних закладів між країнами-учасниками залишається одним з ключових завдань Болонського процесу.*

*Наступними кроками розвитку професійної підготовки фахівців були [4]:*

*\* Лондонське Комюніке, де проголошено про створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), який базується на інституційній автономії, академічній свободі, рівних можливостях та демократичних принципах, які сприятимуть мобільності, підвищуватимуть можливості працевлаштування, а також привабливість та конкурентоспроможність Європи.*

*\* Львовенське Комюнік, яке відображає сучасний стан розвитку Болонського процесу та його перспективи на наступне десятиліття.*

*Головні теми комюніке – взаємне визнання дипломів та періодів навчання, належний рівень державного та суспільного фінансування вищої освіти, гармонізація*

механізмів забезпечення якості вищої освіти, інституційна автономія, мобільність студентів та дослідників та моніторинг реалізації Болонського процесу.

Однією з важливих проблем, яка стоїть перед об'єднаною Європою є проблема зайнятості. Держави – члени ЄС намагаються вирішити проблему працевлаштування людей використовуючи різноманітні засоби. Про це свідчить політика зайнятості - Європейська стратегія зайнятості і яка отримала назву *Люксембурзький процес*. Європейська стратегія зайнятості (European Employment Strategy) – є головним інструментом визначення загальносоюзних пріоритетів у сфері зайнятості та координації політики зайнятості держав-членів. Для реалізації європейської стратегії зайнятості Люксембурзький саміт розробив новий, так званий «відкритий метод координації», коли замість примусових постанов використовується добровільна співпраця і «м'які постанови».

Відповідно до змін соціально-економічної ситуації, наступні Європейські Ради спрямовували і корегували ЄСЗ. Найважливішими в подальшому розвитку ЄСЗ стали *Кардіффський саміт* (червень 1998 р.), *Кельнський* (червень 1999 р.), *Лісабонський* (березень 2000 р.), *Стокгольмський* (жовтень 2000 р.) і *Барселонський* (березень 2002 р.). В Лісабоні була вироблена так звана “*Лісабонська стратегія*”, ключовим елементом якої назвали Європейську стратегію зайнятості. Згідно з метою, визначеною в Лісабоні, до 2010 року загальна зайнятість в ЄС повинна сягнути 70%.

*Лісабонська стратегія* (Lisbon Strategy) 2000 року - нова стратегічна мета Європейського Союзу, яка спрямована на підвищення глобальної конкурентоспроможності Союзу через економічне оновлення та поліпшення в соціальній сфері й охороні довкілля. Для досягнення мети, визначеної на Лісабонській Європейській Раді в березні 2000 року – стати найконкурентнішою та найдинамічнішою в світі економікою, заснованою на знаннях. Комісія запропонувала політичну співпрацю в напрямку навчання упродовж усього життя (LLL – Life- long learning).

Відповідно до статей 149 та 150 Договору про заснування Європейської Спільноти Союз не прагне розробляти спільну освітню політику. Однак, він має у своєму розпорядженні низку специфічних засобів заохочення співпраці в цій галузі, а саме: програми дій Спільноти, ухвалені за процедурою спільного ухвалення рішень, зокрема освітні програми Socrates, Socrates II – Erasmus, Leonardo da Vinci II, Erasmus – Mundus, Grundtvig, Lingua, Minerva, Jean Monnet, Tempus, Молодь"(Youth), “ФАРЕ” (PHARE), “ТАСІС” (TACIS) та “МЕДА” (MEDA) та інші.

Наступним кроком кооперації в європейській професійній (середній) освіті став *процес Брюге* (Bruges Process). Ініційована за аналогією з Болонським процесом, на

конференції в Брюге у жовтні 2001 року європейські структури професійного навчання запропонували здійснювати взаємодію в сфері професійної освіти і навчання в Європі. Передбачається використання систем взаємозаліку академічних кредитів у професійній освіті і навчання за аналогією з ECTS у вищій освіті.

Наступним кроком щодо розвитку професійної підготовки фахівців став *Копенгагенський процес*. Як зазначається у *Маахстріхському комінюке*, Копенгагенський процес, який слідує Лісабонській стратегії, успішно розвивається у напрямку професійної підготовки фахівців на європейському рівні. Маахстріхська конференція визнала ключову роль системи професійної освіти та професійної підготовки фахівців для стратегії освіти упродовж життя.

Отже, на основі аналізу нормативно-правової бази країн ЄС щодо професійної підготовки фахівців можна констатувати:

- вона розвивається з урахуванням соціально-економічного стану країни і спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально-активного, морального і фізично здорового національного виробничого потенціалу;

- ця винятково важлива галузь покликана задовольняти потреби людини в оволодінні професією відповідно до її прагнень, інтересів та здібностей. Саме вона стала лейтмотивом у розв'язанні питань професійної підготовки фахівців в країнах Європейського Союзу;

- професійна підготовка фахівців - це визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні професійної освіти у відповідність до нових соціально-економічних вимог; визначенні пріоритетних напрямів освітньої політики, стратегії і тактики дій відповідно до потреб суспільства і ресурсів держави; створенні освітнянських програм, необхідних для послідовного економічного і соціального розвитку суспільства, а також індивідуального культурного самовираження особистості в суспільстві, в якому знання, уміння, а також ставлення до праці стають умовою економічного розвитку, навчання протягом усього життя є елементом суспільної політики;

- професійна підготовка фахівців в країнах ЄС є складовою загальноєвропейської стратегії зайнятості й економічного розвитку.

Аналіз законодавчої бази країн ЄС щодо професійної підготовки фахівців під кутом концепції навчання упродовж життя свідчить:

- не припускається її уніфікація;
- у всіх документах знайшли своє відображення не тільки ідеї неперервної професійної освіти, а й самі заходи щодо створення єдиного європейського освітнього

простору щільно пов'язані з реалізацією ідей неперервності у здобутті і підтримці певного освітнього рівня.

Аналіз неперервної професійної освіти в документах Європейського Союзу слугує допомогою у напрямі побудови в Україні відкритої і гнучкої системи професійної освіти та інтеграції до європейської спільноти. Проблема професійної підготовки фахівців багатоаспектна. Її розв'язання потребує реальної державної політики, насамперед законодавчого забезпечення комплексу завдань, спрямованих на підвищення професійного рівня, вдосконалення структури, створення належних умов для професійного зростання.

Отже, професійна підготовка фахівців в країнах Європейського Союзу базується на принципах співпраці між країнами. Міжнародна діяльність має на меті:

- удосконалення системи професійної підготовки фахівців;
- розвиток європейського виміру професійної підготовки фахівців;
- пропаганду обміну студентів закладів освіти;
- визнання у навчальних закладах дипломів та періодів навчання;
- розвиток співпраці між навчальними закладами;
- пропаганду навчання упродовж життя.

## **2. Співробітництво країн ЄС щодо професійної підготовки фахівців.**

Усвідомлюючи роль міжнародної співпраці та необхідність широкої інтеграції в європейський освітній простір, держави зазначеному напрямку діяльності приділяють особливу увагу. Здійснено комплекс заходів, що забезпечило стабільне просування системи професійної підготовки фахівців до інтегрованого міжнародного освітнього простору. Головним пріоритетом реформи при втіленні усіх принципів є якісна еволюція національної системи професійної підготовки фахівців задля удосконалення професійної підготовки фахівців та розвитку партнерства з європейським співтовариством [9].

Разом з тим, для розвитку професійної підготовки фахівців в країнах ЄС характерні певні *суперечності* між: соціальним замовленням суспільства на майбутнього фахівця, який відповідає європейським вимогам та станом системи професійної підготовки фахівців в країнах ЄС; між соціально-економічними умовами життя, наростанням у ньому кризових явищ і дезорієнтацією у цих умовах молоді і дорослих людей, їх можливостями адаптуватися до нових життєвих ситуацій; зростанням потреби у розбудові системи професійної підготовки фахівців і недостатністю уваги до цієї сфери на державному, регіональному і локальному рівнях; державним і суспільним регулюванням розвитку професійної підготовки фахівців; реалізацією законодавчих актів про освіту та відсутністю правової бази щодо розвитку професійної підготовки фахівців в окремих



країнах ЄС; упровадженням цільових програм, проектів, грантів із залученням зарубіжних інвестицій та відсутністю прозорого інформування студентів і науковців про можливості участі в них; механізмами фінансування та кредитування професійної підготовки фахівців; організацією навчання майбутніх фахівців та можливістю підвищення професійного рівня після отримання диплому та розширення знань; потребами педагогічної науки та практики щодо врахування зарубіжного досвіду організації професійної підготовки фахівців і недостатнім його осмисленням та узагальненням у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Вирішення наведених суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань професійної підготовки фахівців, яка набула б конкурентоспроможності на сучасному ринку праці та забезпечувала соціальний захист людини в умовах швидкоплинного світу.

Соціальна роль професійної підготовки фахівців в країнах ЄС виявляється в сприянні розвитку суспільства й одночасно розвитку та соціальному захисті особистості.

Проблема модернізації професійної підготовки фахівців викликала зміни у державній політиці законодавчого забезпечення комплексу завдань, спрямованих на підвищення кваліфікації фахівців, вдосконалення структури виробничого потенціалу, створення належних організаційних, дидактичних та матеріальних умов для професійного зростання майбутніх фахівців.

Отже, завданням ХХІ століття, яке стоїть перед професійною підготовкою фахівців країн ЄС є перехід:

- від виробництва до продуктивності;
- від потреб сьогодення до довгострокового сталого розвитку;
- від дисциплінарного до міждисциплінарного викладання та наукових досліджень;
- від ієрархічної організації до розвитку сільських регіонів.

На рівні *політики урядів* пропонується:

\* сприяти розвитку закладів освіти, які є відкритою та гнучкою системою, для ефективної адаптації до змін у країні.

\* чітко визначити загальну політику та її пріоритети, в яких визначається роль професійної підготовки фахівців;

\* здійснити інвентаризацію та оцінку освітніх закладів з метою раціоналізації системи географічного розташування закладів на національному і регіональному рівнях.

На рівні *міжнародного співробітництва* рекомендується:

\* покращити на регіональному рівні структурування, координацію та раціоналізацію міжнародного співробітництва;

\* розширити горизонтальне міжнародне співробітництва між країнами ЄС через міжвідомчі угоди, угоди між закладами освіти та обмін студентами, викладачами, вченими;

\* підтримувати та розвивати зв'язки між країнами Західної Європи (промислово розвинуті) та країнами з перехідною (від централізованої планової до ринкової економіки) економікою (країни Східної Європи);

\* розвивати співробітництво між міжнародними організаціями та закладами професійної підготовки фахівців.

На рівні *навчальних закладів* рекомендується:

\* розробити гнучкі методи набору студентів з метою залучення сільської молоді, до навчання в різні заклади освіти;

\* покращити методи набору персоналу до початку роботи та підвищення кваліфікації на всіх рівнях;

\* створити умови для можливості покращення кар'єрних перспектив та професійного визнання;

\* налагодити більш тісні зв'язки між закладами освіти й службами зайнятості з метою задоволення реальних потреб регіону або країни через адаптацію навчальних програм та методів викладання для задоволення цих потреб;

\* здійснити оновлення навчальних програм і ввести нові предмети;

\* розробити закладами освіти методів навчання, адаптованих до потреб різних цільових груп населення. Дані методи повинні включати в собі неперервну освіту, модульні курси, дистанційне навчання та неформальні методи освіти;

\* впровадити педагогічні дисципліни у профільні заклади освіти;

\* удосконалити зв'язків між освітою, науковими дослідженнями та продовженням (розширенням) освіти;

\* покращити фінансову, адміністративну та освітню автономію закладів освіти.

Для сприяння розвитку освіти передбачається вжити ряд організаційно-педагогічних заходів:

- орієнтувати підготовку (розробку програм, структур і методів навчання) на місцеві проблеми малих і середніх підприємств, які здійснюють свою діяльність у тісному співробітництві з громадою;

- сприяти розвитку освіти шляхом використання державних ресурсів, а також ресурсів приватних осіб, консультантів, вчених, підприємців, фермерів та ін;

- сприяти наданням можливостей викладачам та інструкторам у підвищенні кваліфікації;

- заохочувати організацію інтегрованої модульної системи освіти, яка дозволить здійснювати обмін студентами закладами довузівської підготовки.

Завдання, які стоять перед вищою освітою, включають в собі аналогічні принципи, які стосуються довузівської освіти: адаптація начальних програм до місцевих потреб зайнятості; інтеграцію або співробітництво з науково-дослідними установами для розповсюдження знань; використання ресурсів приватного бізнесу для професійної сфери; міжпредметні зв'язки.

Наявність широкого спектру курсів та модулів, міжвідомчих угод для обміну інформації з наукових, технічних та педагогічних питань, обмін викладачами та студентами, використання інтерактивних методів навчання відкриває для студентів шлях до неперервної освіти.

### **Результати досліджень.**

Розглядаючи проблему професійної підготовки фахівців в країнах Східної Європи, слід зазначити, що більшість нових країн – членів ЄС все ще далекі від «технологічних лідерів» і слід докласти зусилля для підвищення їх рівня фахівців.

Система професійної підготовки фахівців в країнах Східної Європи потребує адекватних ресурсів, оскільки, по-перше, вона готує фахівців для «економіки знань», по-друге, дуже сильний і великий сегмент населення, який пов'язаний з сільськогосподарською галуззю. Виходячи з цього, постала потреба в об'єднанні спільних зусиль як урядів, так і приватних осіб, приватних фондів для поглиблення роботи у напрямку розвитку системи професійної підготовки фахівців.

Інвестування в систему професійної підготовки фахівців гостро стоїть на порядку денному у всіх країнах, які вступили до Європейського Союзу після розпаду соціалістичної системи – країни Східної Європи. Лісабонська стратегія, виражаючи мету Європейського Союзу стати найбільш динамічною «економікою знань» у світі через освіту упродовж життя, Болонський, Копенгагенський процеси і які також нашли відображення в Маастріхській Конференції та Комінюке.

Аналіз міжнародного законодавства щодо розвитку професійної підготовки фахівців в країнах ЄС підтверджує важливість цієї проблеми для країн європейського регіону.

Кожна країна Європейського Союзу має свою власну національну політику щодо системи професійної підготовки фахівців. Водночас держави – члени ЄС враховують загальні тенденції щодо розвитку системи професійної підготовки фахівців.

### **Висновки.**

Проведене дослідження доводить, що існують загальні тенденції для всіх країн ЄС.

Основними є такі:

- зменшення кількості бажаючих отримати професійну освіту;
- професіоналізація вищої освіти;
- стрімкий ріст кількості студентів університетів;
- надання широкого спектру спеціальностей;
- поява в країнах ЄС нових, нетрадиційних форм професійної підготовки фахівців: післядипломна освіта, дистанційне навчання, університети третього віку, бізнес школи, внутрішньо фірмове навчання, служби дорадництва тощо;
- поява нових спеціальностей, які відповідають сучасним потребам галузей економіки;
- встановлення міжнародних зв'язків і участь у міжнародних програмах;
- розвиток дистанційної освіти;
- розповсюдження процесу інтернаціоналізації;
- міжнародне співробітництво в галузі вищої освіти;
- формування спільної політики у професійній підготовці фахівців;
- співробітництво між різними органами: університетами, дослідними інститутами, дослідними станціями та розповсюдження інформації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): Автореф. дис. ...доктора пед. наук./ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 35 с.
2. Загальна декларація прав людини. [Електронний ресурс] - Режим доступу: [http://www.ombudsman.kiev.ua/vis1\\_01.htm](http://www.ombudsman.kiev.ua/vis1_01.htm)
3. Заскалета С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу: Автореф. Дис.. ...доктора пед. наук./Вінницький державний педагогічний університет ім.Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2015. – 40 с.
4. Заскалета С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : монографія / С.Г. Заскалета; за ред. С.О. Сисоєвої. – Миколаїв : Ліон, 2013. – 500 с.
5. Кирда А. Г. Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина ХХ століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Кирда; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 2005. — 26 с.
6. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс] - Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_021](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021)

7. Конвенція про визнання учбових курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах регіону Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MU79K05U.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU79K05U.html)
8. Локшина О.І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07loiuet.htm>
9. Ляшенко Л.М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.М. Ляшенко; АПН України. Ін-т вищої освіти. – К., 2003. – 20 с.
10. Міжнародні нормативні акти, прийняті під егідою ЮНЕСКО [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://unesco.org.ua/ua/archive/documents/acts/>
11. Международные нормативные акты ЮНЕСКО. – М.: Логос, 1993. С.110 – 117.
12. Поберезька Г.Г. Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 [Електронний ресурс] / Г.Г. Поберезька; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2005. – 22 с.
13. Сисоєва С.О., Заскалета С.Г. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу. Видання друге, доповнене та виправлене Видавництво КП «Миколаївська обласна друкарня», 2009. – 479 с.
14. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна – К.: Таксон, 2002. – 176с. – С.3.
15. Сисоєва С.О., Заскалета С.Г. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу. Видання друге, доповнене та виправлене - Миколаїв: Видавництво КП «Миколаївська обласна друкарня», 2009. – 479 с.
16. Статус Конвенции о защите прав человека и основных свобод (Рим, 4 ноября 1950г.) [Електронний ресурс] - Режим доступу:[http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/STAT0229.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/STAT0229.html)
17. EU cooperation in higher education. – European Commission, Directorate-General for Education and Culture [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://europa.eu.int/comm/education>
18. Key Data on Education in Europe, 2000. – 332 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.eurydice.org>
19. Papadaki-Klavdianou A., Menkisoglou-Spiroudi O, Tsakiridou E. Quality of agricultural products and protection of the environment: training, knowledge dissemination and certification. // Synthesis report of a study in five European countries. Cedefop Referenceseries; 38, Luxembourg: Official Publication of the European Communities, 2003.

## **ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

Українське суспільство потребує від національної системи освіти виховання молоді, здатної в духовному, інтелектуальному, професійному, громадському аспектах розвитку особистості, бути компетентною та професійно мобільною на сучасному міжнародному ринку праці, здатною до самовиховання, самоосвіти, самоактуалізації та фахово-соціальної самореалізації в різних ланках суспільно-економічної системи України та сучасному глобалізованому світі.

Соціально-економічні та, насамперед, політичні виклики часу вимагають від національної освіти не тільки надавати знання та формувати навички для життя в суспільстві, а й сприяти набуттю життєво-актуальних загальнолюдських ціннісних орієнтацій, розвитку знань, вмінь, прийняття адекватних життєво важливих рішень, застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій, мобільності та соціально-суспільної адаптивності.

Такий масштаб соціально-економічних цілей, що встають перед системою освіти України в умовах сьогодення, обумовлюють необхідність її перебудови, модернізації та реформування на засадах нової парадигми освіти, яка орієнтує навчання і виховання на особистісний підхід до учнівської та студентської молоді.

Вирішення актуалізованих складових розвитку системи національної освіти в умовах сучасності ускладнюється тим, що в Україні відбулися значні зміни в політичному, соціально-економічному, культурному житті, які привели до певної девальвації загальнолюдських цінностей, які дійсно несуть людині радість й естетичну та морально-етичну насолоду, цінність, можливість соціально-ціннісної самоактуалізації та самореалізації.

Враховуючи зміни у свідомості людини, формування її світогляду, мислення, ставлення до світу, особистісної системи ціннісних координат, критеріїв духовно-естетичної та морально-етичної диференціації. відбувається під впливом прагматизації суспільних відносин.

Важливими критеріями вихованості загальнолюдських цінностей у студента, що свідчать про його саморозвиток відповідно до принципів самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, самоактуалізації, самоперетворення, є особистісне зростання студента, його позитивна самооцінка, пізнавальна активність, дотримання норм моралі у

всіх сферах життєдіяльності, які ми вважаємо головним критерієм виховної роботи в цьому напрямку [28].

Проективна розробка та практика упровадження експериментальної педагогічної технології спиралася на фундаментальні наукові праці таких учених, як М. Вітельс [36], Л. Дзюбко [15], Є. Ільїн [18], що переконливо довели сутність управління педагогічними системами, яка полягає у серії безперервних взаємозамінних управлінських дій, процедур та функцій, спрямованих на об'єктивне врахування індивідуальних та особистісних ознак суб'єктів освітньо-виховного процесу, що мають етапну тенденцію розвитку, формування, виховання та соціальності самореалізації.

Педагогічне проектування розглянутої технології, структурування функціональних елементів та підсистеми її управління базується на теоретичних та експериментальних дослідженнях І. Беха [7], В. Григоренка [11–13], А. Мудрика [25], які аргументовано доводять, що етапи реалізації інноваційних освітньо-виховних систем включають наступні проективні дії:

- визначення загального змісту етапно-структурованої системи формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді в процесі її фахової освіти (мета – системоутворювальний чинник);

- встановлення на кожному етапі низки завдань, адекватних методів, засобів, інструментів контролю ефективності формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді (інноваційно-структурована діяльність суб'єктів освітньо-виховного процесу та його інструментарію);

- реалізація соціально-педагогічних, психологічних умов продуктивного функціонування експериментальної педагогічної технології інтегративного та особистісно-орієнтованого формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді (освітньо-виховне середовище, розвиток мотиваційно-потребнісної сфери студентів, їх психолого-педагогічна та соціально-культурна підтримка, усвідомлення суб'єктами фахової освіти конструктивного потенціалу загальнолюдських цінностей особистості у вихованні їх індивідуальності);

- прогнозування та аксіологічний опис результатів поетапного формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету на засадах спеціально розроблених критеріїв (критеріальний контроль: поведінково-когнітивний, поведінково-аксіологічний, поведінково-праксіологічний, поведінково-мотиваційний критерії).

На засадах концептуальних підходів до вирішення проблеми формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету, теорії підвищення розвивальної ефективності виховання ми проективно структурували етапи впливу

експериментальної педагогічної технології вказаного спрямування як підсистеми, що комплементарно (компліментарність – проникнення, інтеграція систем, що супроводжується системними ефектами) пов'язані в діяхронічному (від грець. діо – через, hronos – час) аспекті її практичної реалізації. Всі атрибути цих підсистем, а саме: системоутворювальні чинники; інноваційно-структурований регламент освітньо-виховної діяльності її суб'єктів; інноваційно структурований педагогічний інструментарій; мотиваційний та управлінський компоненти тощо); базуються не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохочення, заборона, покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання (морально-етична інтерпретація студентами дій, вчинків, поведінки) і позитивного емоційного оцінювання, які (в структурі етапів) апелюють, насамперед, до свідомості та до свідомого, творчого становлення людини (студентів), до суспільних норм і цінностей. Вони в структурі етапів-методичного підходу до виховання можуть кваліфікуватися як виховна технологія особистісної орієнтації [8, с. 169]. У процесі структурування етапів впливу (реалізації) експериментальної педагогічної технології інтегративного та особистісного орієнтованого формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді ми використовували інструментальні властивості аксіологічної категорії ставлення студентів університету до цього феномену.

Гносеологічна сутність розглянутої нами категорії дозволила нам на засадах теоретичних досліджень В. Мясіщева [26] релевантно по відношенню до когнітивного, аксіологічного, праксіологічного, мотиваційно-потребнісних структурних компонентів системи загальнолюдських цінностей розробити технологічні аспекти їх ефективного формування, етапи керованого, аксіологічного виховання особистості студентів в процесі фахової підготовки.

Процес формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету під впливом експериментальної педагогічної технології передбачав керовану реалізацію аксіологічно структурованих психолого-педагогічних етапів.

*Перший етап* формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді ми визначили як «*мотиваційно-підготовчий*», мета якого полягає у наступному: сформулювати шляхом інтегративного та особистісно-орієнтованого підходу до освітньо-виховної діяльності її суб'єктів стан мотивації, індивідуалізовану підготовленість до свідомого та інтеріоризованого формування загальнолюдських цінностей особистості. Мета стану як його системоутворювальний чинник реалізується на засадах вирішення низки наступних психолого-педагогічних завдань:



- сформувати здатність студентів університету до свідомого та інтеріоризованого сприйняття мети впливу експериментальної педагогічної технології формування загальнолюдських цінностей особистості (виникнення когнітивної мотивації);

- стабілізувати у студентів рівень когнітивної мотивації, забезпечивши психолого-педагогічні умови її трансформування в стійкі особистісно-соціальні, пізнавально-виховні мотиви, потреби, соціально-ціннісні орієнтації;

- сформувати у студентів здатність до свідомої та мотиваційної інтерпретації позитивних (негативних) результатів вихованості загальнолюдських цінностей особистості;

- забезпечити опанування студентами інноваційних форм аудиторного та позааудиторного виховання у структурі експериментальної педагогічної технології формування загальнолюдських цінностей особистості;

- створити соціально-педагогічні умови структурування інтерактивно-організованого освітньо-виховного середовища університету, в якому іманентно функціонує експериментальна педагогічна технологія;

- структурувати системно діюче мотиваційне «поле» в освітньо-виховному середовищі університету стосовно інтегративного та особистісно-орієнтованого формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів вищого навчального закладу (системно діюча низка соціально-культурних мотиваторів);

- системно формувати у студентів особистісно-ціннісне ставлення до феноменології загальнолюдських цінностей особистості, свідомої здатності до морально-етичної та фахової рефлексії, критерієм якої є прогностична модель «Студент університету – носій загальнолюдських цінностей особистості».

На засадах закономірностей, положень, принципів та соціальних, психологічних, педагогічних умов формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді в якості інноваційно-структурованих форм і педагогічного інструментарію ефективного вирішення завдань цього психолого-педагогічного етапу ми використали комплекс наступних факторів:

- інтерактивно організовані суб'єкт  $\Leftrightarrow$  суб'єктні взаємовідносини в таких соціально-педагогічних системах, як студент  $\Leftrightarrow$  педагог; студент  $\Leftrightarrow$  студент; студент  $\Leftrightarrow$  мала група; педагог  $\Leftrightarrow$  мала група  $\Leftrightarrow$  академічна група; студент  $\Leftrightarrow$  педагог  $\Leftrightarrow$  освітньо-виховне середовище університету, які аксіологічно-збагачені, мотивовано-структуровані та морально-етично реалізовані на рівні виховного і фахового спілкування, співпраці, співтворчості, взаємодопомоги, командної та колективної діяльності студентської молоді у процесі професійної підготовки;

- інноваційно-структуровані лекції, семінари, факультативи, елективні курси, конференції, вікторини, брифінги, клуби, кіностудія, ізостудія, фотостудії, фестивалі, лекторії, консультативні пункти, бесіди, виставки, презентації, конкурси, інформаційно-комп'ютерні джерела аксіологічної інформації, огляди, дискусії, науково-дослідна робота, у структурі яких іманентну позицію обіймали такі методи формування загальнолюдських цінностей особистості, як:

а) діалогово-комунікативні методи; б) науково-інформаційні методи; в) методи переконання; г) методи морально-етичного збагачення освітньо-виховних ситуацій фахової освіти; д) методи духовно-естетичної та морально-етичної рефлексії, методи аксіологічних локусів, методи виховного спілкування та взаємоосвіти;

- мотиваційно-потребнісний компонент етапу, що формувався шляхом використання наступних інноваційно-структурованих методів розвитку мотиваційно-потребнісної сфери студентів: а) соціально-ціннісна орієнтація особистості; б) методи підкріплення орієнтації; в) метод актуалізації мотиву; г) метод «зсуву мотиву на ціль» аксіологічної діяльності особистості; д) методи трансформації мотивів формування загальнолюдських цінностей особистості в потреби та аксіологічні переконання; е) методи інтеграції у свідомості студентів загальнолюдських цінностей особистості з професійно-трудовами цінностями майбутніх фахівців; ж) методи соціально-життєвого цілеутворення та системного цілепокладання особистості в процесі соціально-ціннісного самовизначення та самореалізації; мотиваційно-аксіологічні тренінги; мотиваційно-праксіологічні тренінги; соціально-педагогічні тренінги;

- методи психолого-педагогічної та соціально-культурної підтримки виховної діяльності студентів у процесі їх фахової підготовки. У структурі цього етапу формування загальнолюдських цінностей вони були наступними: а) виявлення педагогом повної довіри студентам, добротності та поваги до їх особистості; б) співпраця педагога та студентів у процесі аксіологічно-спрямованого цілеутворення, цілепокладання; в) відверте врахування педагогом здібностей, духовної культури, життєвого досвіду, способу життя, амбіцій студента, його ставлення до загальнолюдських цінностей особистості на рівні співвідношення «цінностей-цілей» та «цінностей засобів»; г) діяльність педагога як «активної ланки» колективної взаємодії з розвиненим почуттям толерантності та емпатії, системне піклування педагога стосовно виховання особистості студентів; всі форми спілкування, співпраці, співтворчості, допомоги педагога студентам, які обов'язково базуються на аксіологічно-структурованому діалозі; системне врахування ціннісних орієнтацій, особистісно-соціальних потреб студентів в процесі виховання їх особистості;

- підсистема управління експериментальною педагогічною технологією на цьому етапі формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету, функціонування на засадах наступних її управлінських функцій: а) планування (мала група; міждисциплінарні зв'язки; інтеграція аудиторних та позааудиторних аспектів виховання; міжкафедральні зв'язки в освітньо-виховному середовищі факультетів університету на основі експериментального, інтегративного та особистісно-орієнтованого плану формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді; б) контроль та оцінка ефективності впливу експериментальної педагогічної технології; в) регулювання та корегування параметрів педагогічної технології на інформаційно-метричній основі критеріальної бази дослідження, яка об'єктивно відображає процеси формування структурних компонентів загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді (поведінково-когнітивний; поведінково-аксіологічний; поведінково-праксіологічний; поведінково-мотиваційний критерії).

Ефективність підсумкового впливу експериментальної педагогічної технології на мотиваційно-підготовчому етапі її функціонування визначалася в системі взаємозалежності типу: результати вихованості загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету на «вході» – термін реалізації мотиваційно-підготовчого етапу – рівень вихованості загальнолюдських цінностей особистості у студентів на «виході» експериментальної педагогічної технології.

*Другий, мотиваційно-формувальний етап* формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету під впливом експериментальної педагогічної технології характеризується низкою системних ознак.

1. Сутність системоутворювального чинника цього етапу полягає в індивідуалізованому, системно-організованому, інтеріоризаційно структурованому вихованні у студентів загальнолюдських цінностей особистості шляхом інтегративного та особистісно-орієнтованого вирішення низки наступних завдань:

- формування свідомого ставлення студентів до соціально-особистісної сутності загальнолюдських цінностей особистості як аксіологічного підґрунтя виховання індивідуальності майбутнього фахівця;

- формування у студентів здатності до каузального типу системного, аксіологічного та праксіологічного мислення, соціально-культурного світогляду, «Я»-концепції особистості, на засадах яких майбутній фахівець ідентифікує себе як гармонійно розвинену творчу особистість;

- удосконалення здатності студентів до системної, духовної, морально-етичної фахової рефлексії, самоактуалізації, соціально-ціннісної самореалізації, громадянської повинності;

- виховання здатності студентів до виявлення гуманістичної емпатії, аксіологічно адекватної поведінки, вчинків у ситуаціях ризику, конфлікту, морально-етичного вибору, персональної відповідальності, особистісної дисциплінованості, колективної діяльності, громадянського позиціонування;

- формування системи загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету (гідність, добродійність, порядність, працьовитість, толерантність, фахові знання, гуманізм, демократія, любов до людини, сім'ї, суспільства, Батьківщини, дисциплінованість, переконання, соціальні цінності, здобутки національної та світової культури, національні духовні традиції, здоров'я, патріотизм, свобода, незалежність тощо) з ознаками сталості, структурності, ієрархічності, функціональності, емерджентності, світоглядності.

На засадах виявлених закономірностей, принципів та психолого-педагогічних умов процесу формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді на мотиваційно-формувальному етапі впливу експериментальної педагогічної технології поставлені завдання вирішувалися шляхом наступності інноваційно-структурованих форм, методів, засобів формування когнітивного, аксіологічного, праксіологічного, мотиваційно-потребнісного компонентів цієї аксіологічної системи. Домінуючу виховну позицію на цьому етапі обіймали: суб'єкт ↔ суб'єктно структуровані, діалогово-організовані лекції, семінарські, практичні заняття з фахової підготовки студентів; морально-етично спрямовані бесіди; проблемні та пошукові ситуації; аксіологічні діалоги в малих групах, академічних групах; психолого-педагогічні, соціально-культурні, морально-етичні тренінги; консультації. Всі позааудиторні форми виховання студентської молоді на цьому етапі (гуртки, клуби, лекторії, конференції, зовнішні мотиватори, відеотеки, виставки, екскурсії тощо) діяли за наступною тематикою, що була релевантна виховним планам факультетів; «Феноменологія загальнолюдських цінностей особистості»; «Загальнолюдські цінності – основа актуалізованої особистості»; «Акмеологічна сутність загальнолюдських цінностей фахівця»; «Загальнолюдські цінності – основа національної ментальності»; «Загальнолюдські цінності – основа благополуччя сім'ї та суспільства»; «Соціально-культурна практика – джерело загальнолюдських цінностей особистості»; «Духовна та соціальна структура особистості»; «Принципи аксіологічного виховання людини»; «Максими духовної сутності особистості»; «Сутність загальнолюдських цінностей особистості в устах геніїв»; «Праксіологічна сутність

загальнолюдських цінностей особистості»; «Духовна сутність імплантації загальнолюдських цінностей особистості в професійну освіту»; «Аксіологічна сутність психосоматичного, соціального, духовного здоров'я особистості».

З урахуванням досягнутих результатів вихованості загальнолюдських цінностей у студентів університету на мотиваційно-формульованому етапі в структурі експериментальної педагогічної технології мотиваційно-потребнісний компонент проаналізованої аксіологічної системи зазнав подальшого формування за рахунок методів попереднього етапу, в якому домінували: а) методи актуалізації виховних, пізнавально-виховних мотивів студентської молоді; б) методи щільного зсуву мотивів виховання на цілі формування особистості; в) методи поглибленої когнітивної мотиваційної інтерпретації результатів виховання студентів; г) методи системного, соціального та пізнавально-виховного підкріплення виховної діяльності студентів; д) методи когнітивно-логічного та інтеріоризованого поглиблення аксіологічних переконань студентів, підкріплених рефлексією; е) методи системного збільшення кількості асоціативних зв'язків стосовно конструктивної сутності загальнолюдських цінностей у вихованні особистості майбутніх фахівців.

У ході реалізації мотиваційно-формульованого стану формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді в структурі експериментальної педагогічної технології були враховані досягнуті на попередньому етапі результати виховання, досвід психолого-педагогічного супроводу пізнавально-виховної діяльності студентів, на засадах яких ми домінантно використовували наступні його методи: а) комунікативно-діалоговий підхід; б) створення атмосфери довіри, відвертості, доброчинності, толерантності, захищеності, особистісного визнання та конкурентоспроможності, поваги, взаємоповаги, виховного спілкування, співпраці, співтворчості, колективної діяльності; в) системна, морально-етична, фахова, духовна рефлексія; г) усвідомлена ідентифікація себе як гармонійно-вихованої особистості, провідними рисами якої є вихованість загальнолюдських цінностей особистості; д) наступність психолого-педагогічної та соціально-культурної підтримки студентів за роками їх навчально-виховної діяльності (I–V курси) як активна форма соціального підкріплення, пізнавальної та фахово підготовчої практики в освітньо-виховному середовищі університету.

Підсистема управління експериментальною педагогічною технологією інтегративного та особистіно орієнтованого формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету на цьому етапі виявила свою наскрізну плануючу, організаційну, контрольну-оцінну, регулятивну, керуючу, стимулюючу, корегуючу, управлінську функції, функцію визначення ефективності впливу зазначеної педагогічної

системи відкритого типу на суб'єктів фахової освіти. Процедурно-змістовні характеристики функціонування підсистеми управління експериментальною педагогічною технологією на цьому етапі ідентичні характеристикам попереднього мотиваційно-підготовчого етапу.

У структурі мотиваційно-формульовального етапу впливу експериментальної педагогічної технології кумулятивний ефект вихованості загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету гарантовано досягався на засадах наступних інноваційно-структурованих, психолого-педагогічних та соціально-культурних умов освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу:

- системне використання у процесі фахової підготовки студентів інтегративних форм навчально-виховної діяльності, які мали конкретну та передбачувану пізнавально-виховну, соціалізуючу мету, що полягає у створенні позитивних психоемоційних, морально-етичних, організаційно-управлінських, мотиваційно-потребнісних умов, комфортної, забезпеченої психолого-педагогічною підтримкою професійної освіти, у структурі якої кожен студент усвідомлює свою унікальність, та ідентифікуються нею як «цінності-цілі» та «цінності-засоби» соціально-цілісної самореалізації особистості;

- системна, інтегративна та особистісно орієнтована (на засадах формування загальнолюдських цінностей особистості) фахова підготовка студентів, що реалізується на основі інноваційних, діалогово-комунікативних, соціально-педагогічних технологій формування диференційно-інтегративним підходом когнітивного, аксіологічного, праксіологічного, мотиваційно-потребнісного структурних компонентів розглянутої аксіологічної системи як продукту гарантованого соціально-культурного розвитку майбутнього фахівця;

- системний вплив активних, проблемно-структурованих, морально-етичних освітньо-виховних ситуацій, в яких моделюються аксіологічні рішення студентів, їх поведінка, дії, вчинки, спрямовані на подолання обставин, пов'язаних з необхідністю розв'язання конфліктів, морально-етичного вибору, колективної взаємодії, дисципліни, персональної відповідальності, що є потужним соціально-педагогічним фактором актуалізації (самоактуалізації) особистості студентів у формі гарантованої (випередженої) вихованості загальнолюдських цінностей особистості.

*Третій етап* впливу експериментальної педагогічної технології інтегративного та особистісно-орієнтованого формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету ми визначили як *мотиваційно-рефлексивний*, мета якого полягає в удосконаленні здатності студентів до свідомого самоспостереження, самопізнання, самоактуалізації, самосвідомості, що виражається в ідентифікації себе як особистості в

системі загальнолюдських цінностей, взаємин з іншими людьми, до усвідомлення своїх дій, вчинків, поведінки, морально-етичної відповідальності за них.

Реалізація визначеного вище системоутворювального чинника здійснювалася шляхом вирішення наступних завдань:

- системне удосконалення у студентів здатності до аксіологічного дискурсу феноменології загальнолюдських цінностей особистості у формуванні фахової компетентності, культури професіонала;

- індивідуалізоване подальше удосконалення здатності студентів до аксіологічного саморозвитку, самовиховання, самоосвіти, самовизначення, самооцінки, самопізнання, самоформування своєї особистості;

- подальше удосконалення у студентів мотивації, потреб до формування загальнолюдських цінностей особистості у процесі фахової освіти;

- формування та індивідуалізоване удосконалення у студентів аксіологічно-структурованих рис характеру, основу якого складають загальнолюдські цінності особистості;

- виховування та в подальшому удосконалення у студентів індивідуальної здатності та мотивації до самоствердження власних виховних, фахово-освітніх, громадянських амбіцій, претензій;

- формування та удосконалення аксіологічно-структурованого світогляду студента, що відображає його переконання, ставлення до об'єктивного світу, оточуючих людей, суспільства, самого себе, життєві позиції, ідеали, цілі життєдіяльності, ціннісні орієнтації;

- інтеріоризоване та мотивовано-стимулююче удосконалення внутрішніх структур психіки студентів завдяки впливу факторів освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу, формування загальнолюдських цінностей особистості.

Викладенні завдання мотиваційно-рефлексивного етапу впливу експериментальної педагогічної формування загальнолюдських цінностей особистості у студентської молоді вирішувалися у ході формувального експерименту на засадах наступних інноваційно-структурованих форм, методів та засобів формування особистості, що системно впливали на суб'єктів фахової освіти в попередніх етапах. У відповідності до мети та завдань етапу із складу педагогічного інструментарію вищезазначеної виховної системи відкритого типу домінантну позицію обіймали:

- 1) аксіологічно актуалізовані лекції, семінари, практичні заняття з включенням локусів загальнолюдських цінностей особистості;

- 2) семінари-рефлексії (актуалізація загальнолюдських цінностей особистості кожного студента);

3) евристично-аксіологічні методи (визначення морально-етичних об'єктів, конструювання правил та норм поведінки, визначення виховних цілей, здійснення оперативної рефлексії тощо);

4) когнітивні методи освітньо-виховної діяльності студентів (міжпредметні аксіологічні зв'язки, емпатія, когнітивна мотивація, мотиваційна інтерпретація, інтеріоризація, поєднання загальнолюдських цінностей особистості із цінностями фахової освіти);

5) методи образного мислення (аксіологічне дослідження фахових об'єктів, їх символів, мовленнєвих описів, творче фахове мислення, визначення їх соціально-культурної, морально-етичної цінності у формуванні особистості);

6) методи конструювання аксіологічних, праксіологічних та морально етичних понять (тезаурус загальнолюдських цінностей особистості студента);

7) особистісна розробка правил поведінки, вчинків, діяльності, виправлення індивідуальних або колективних морально-етичних помилок;

8) формування особистісних морально-етичних принципів, аксіологічних теорій, соціально-культурних ціннісних орієнтацій, духовно-естетичних детермінант та установок;

9) методи гіперболізації, синекдохи та інверсії збільшення морально-етичного об'єкту, його аксіологічного значення, аксіологічне поєднання непеєднувальних частин поведінки, вчинків, діяльності людини;

10) розширення уявлень, образів, відчуттів, оцінок, ціннісних орієнтацій, особистісно-соціальних цінностей, що визначаються шляхом «мозкового штурму» аксіологічної проблеми, діалектики її вирішення;

11) методи генерації фахово-аксіологічних та морально-етичних ідей, поглядів, позицій, культур (студенти у малих групах виконують функції генераторів та організаторів аксіологічної практики).

Зміст викладених інноваційно-структурованих форм, методів та засобів формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету інтегрувався на їх загальній властивості розвивати мотиваційні, пізнавально-виховні, рефлексивні здібності особистості та забезпечувати діалогово-комунікативну функцію спілкування, співвідношення, співпраці, співтворчості, взаємодопомоги, колективної діяльності у суспільстві.

Досягнуті результати формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету на мотиваційно-підготовчому, мотиваційно-формувальному етапах впливу експериментальної технології на цьому етапі аналізувалися, рефлексивно



досліджувалися, ціннісно засвоювалися студентами шляхом утворення смислових конструкцій, основу яких складали зв'язки каузального типу між когнітивним, аксіологічним, праксіологічним та мотиваційно-потребнісим структурними компонентами вищезазначеної аксіологічної системи.

Психологічні та педагогічні умови утворення смислових конструкцій у свідомості студентів, в їх мотиваційно-потребнісній сфері досягалися шляхом поєднання впливів інноваційно структурованих методів, форм та засобів формування загальнолюдських цінностей особистості з відпрацьованою на попередніх етапах методикою соціально-культурної і психолого-педагогічної підтримки освітньо-виховної діяльності майбутніх фахівців, у структурі яких наскрізну формуючу позицію обіймали методи розвитку у студентів пізнавально-виховних мотивів, що закріпилися та набрали ознак свідомих переконань в умовах системних соціально-культурни, психолого-педагогічних та рефлексивних семінарів і тренінгів.

Функціонування підсистеми управління експериментальною педагогічною технологією здійснювалося релевантно по відношенню до попередніх етапів з акцентом на виявлення ознак ефективності цієї інноваційної системи відкритого типу, що системно діє в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу. Підсумкова позиція третього етапу впливу експериментальної педагогічної технології інтегративного та особистісно-орієнтованого формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету обумовила домінування індивідуально спрямованих контролю, регулювання, корегування та стимулювання процесів виховання, їх здатності до самовиховання вищезазначеного аксіологічного феномену.

На засадах викладених індикаторних показників та оцінних критеріїв впливу експериментальної технології ми в умовах формувального дослідження функціонування вищезазначеної педагогічної системи спрямували на гарантоване засвоєння студентами соціокультурних універсалій, системи «мови культури», аксіологічних фахово-орієнтованих ідей, поглядів, переконань, максим.

Вказані системні ознаки функціонування експериментальної педагогічної технології на мотиваційно-рефлексивному етапі її впливу переконливо доводять синергетичну сутність цієї інноваційної педагогічної системи відкритого типу, яка формує у студентів загальнолюдські цінності особистості у наступних аксіологічних формах:

- здатність до раціональної самореалізації в умовах пізнавально-виховної діяльності (індивідуальне планування, корегування, саморегулювання, самооцінка, рефлексія, самоактуалізація студентів на засадах вихованості загальнолюдських цінностей особистості);

- здатність до самопізнання (індивідуальне пізнання студентом своїх психосоматичних, морально-етичних духовних, інтелектуальних, фахово-орієнтованих, громадянських здібностей та можливостей, на засадах яких особистість здійснює саморозвиток);

- здатність до свідомого саморозвитку, самовиховання (індивідуалізована свідомо активність студента стосовно удосконалення загальнолюдських цінностей, духовно-естетичного, психосоматичного, соціального розвитку своєї особистості; свідоме збагачення своїх соціально-культурних потреб, на засадах яких він продуктивно здійснює свою самореалізацію);

- здатність до свідомої креативно-структурованої соціально-ціннісної самореалізації (індивідуалізована активність студента на засадах вихованості загальнолюдських цінностей особистості щодо втілення в студентське, професійно-трудове, суспільне життя своїх внутрішніх можливостей, обдарованості, мрій);

- здатність до самоствердження (індивідуалізована, глибоко усвідомлена, соціально-культурна діяльність студента у сфері саморозвитку, виявлення та підтвердження своїх особистісних якостей, соціально-ціннісних орієнтацій, творчих амбіцій, загальнолюдських цінностей особистості, фахових здібностей тощо).

Дослідженням доведено, що експериментальна педагогічна технологія інтегративного та особистісно-орієнтованого формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів університету, що впроваджена у його освітньо-виховне середовище, забезпечує поетапні соціально-культурні, психолого-педагогічні та фахові умови її ефективного функціонування на рівні позитивної динаміки показників вихованості зазначеного вище феномену.

Етап мотиваційно-підготовчого впливу експериментальної технології характеризувався поступовим зростанням в експериментальних умовах показників вихованості загальнолюдських цінностей особистості за поведінково-когнітивним, поведінково-аксіологічним, поведінково-праксіологічним критеріями у порівняльно-експериментальних та контрольних групах і практично довів покращення динаміки вихованості під впливом експериментальної педагогічної технології, яке знаходилося в межах 10-20%.

Основними чинниками ефективності впливу експериментальної технології були встановлені її інноваційні системні ознаки:

- індивідуалізований вплив інноваційно структурованого педагогічного інструментарію та інтерактивних форм виховання студентів як системоутворювального фактору експериментальної групи;

- мотивовано структурований комплекс аксіологічних, праксіологічних управлінських елементів експериментальної технології, її рефлексивних та актуальних властивостей.

Мотиваційно-формувальний етап впливу зазначеної вище педагогічної технології характеризувався зростаючою динамікою ефективного впливу на студентів експериментальних груп I–V курсів навчання, яка знаходилась в межах статистично достовірних відмінностей у порівнянні з контрольними групами, сягала 41,8-53,1% за розглянутими критеріями: поведінко-когнітивним (38,0-51,8%), поведінково-аксіологічним (41,5-47,9%), поведінково-праксіологічним (39,8-48,0%) та поведінково-мотиваційним (41,8-53,1%).

Результати цього етапу впливу експериментальної педагогічної технології довели, що основними чинниками її ефективності є:

- цілеспрямований диференційно-інтегрований вплив інноваційно структурованих інтерактивних форм та інструментарію формування загальнолюдських цінностей особистості з властивостями їх мотиваційно-рефлекторного усвідомлення студентами експериментальних груп;

- міждисциплінарна інтеграція аксіологічно структурованих гуманітарних та фахових дисциплін професійної підготовки студентів I–V курсів навчання;

- системний вплив методики соціально-культурної та психолого-педагогічної підтримки студентів у процесі формування їх особистості, здатності ефективно діяти в ситуаціях ризику, конфлікту, морально-етичного вибору, персональної відповідальності, вихованості, колективної взаємодії;

- сталий вплив інтерактивного освітньо-виховного середовища вищого навчально закладу, в умовах якого студенти усвідомлюють феноменологію загальнолюдських цінностей особистості як потужний цивілізаційний фактор формування їх особистості, продуктивної реалізації життєвих, соціальних та професійно-трудова стратегій, соціально-ціннісної самореалізації.

Мотиваційно-рефлексивний етап впливу експериментальної педагогічної технології є колективно-логічним завершенням формувального дослідження. Він характеризувався збереженням її позитивного впливу на студентів експериментальних груп, в яких статистично достовірно має місце зростання показників вихованості вищезазначеного феномену за рахунок домінування високого та «середнього» рівня за поведінково-когнітивним (45,2-53,9%), поведінково-аксіологічним (49,8-52,6%), поведінково-праксіологічним (47,0-53,1%) та поведінково-мотиваційним (46,5-57,9%) критеріями.

Інтерпретація стриманих результатів дослідження впливу експериментальної педагогічної технології дозволила встановити низку комплементарно структурованих факторів її ефективності, до яких ми відносимо:

- інноваційно структурований педагогічний інструментарій та форми виховання, що індивідуалізовано формують у студентів експериментальних груп здібності до морально-етичного, духовно-естетичного та фахового самопізнання та саморозвитку в системі загальнолюдських цінностей особистості, цінностей взаємовідносин між людьми;

- комплекс методів формування у студентів особистісних та соціальних пізнавально-виховних мотивів, здібностей до самооцінки, аналізу, самоактуалізації процесів особистісної діяльності та самовиховання в умовах сучасної професійної освіти;

- інтерактивні, проблемні ситуативні, дослідницькі, соціально-культурні методи формування у студентів аксіологічної самосвідомості, на засадах якої вони ідентифікують себе як творчого фахівця, громадянина, особистість, що здатна до ефективного саморозвитку, самовиховання, самоосвіти, соціально-ціннісної самореалізації.

Таким чином, структурні елементи експериментальної технології, їх функціональні зв'язки утворюють її психолого-педагогічні властивості забезпечувати гарантоване та випереджене досягнення вихованості загальнолюдських цінностей особистості у студентів за умов структурованості в них інтерактивного освітньо-виховного середовища.

Результати теоретичного та експериментального дослідження доводять, що педагогічна технологія вищезазначеного спрямування буде ефективна за умови її етапного впливу на студентів. Етапна організація впливу цієї педагогічної технології як системи відкритого типу дозволяє в повному психолого-педагогічному обсязі враховувати особистісні показники формування індивідуальності майбутніх фахівців. Враховуючи сутність комунікативно-мотиваційної концепції формування особистості, були обґрунтовані мотиваційно-підготовчий, мотиваційно-формувальний та мотиваційно-рефлексивний етапи впливу експериментальної педагогічної технології інтегративного та особистісно-орієнтованого виховання загальнолюдських цінностей особистості у студентів. Кожен з них характеризувався системними ознаками інноваційної педагогічної системи відкритого типу: концептуальність; структурованість; прогнозована ефективність; алгоритмічність; вмотивованість; соціально-культурна цінність; інтеграція кумулятивних ефектів вихованості на попередніх етапах; рефлексорна спрямованість педагогічного інструментарію кожного етапу впливу експериментальної педагогічної технології.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій: навч. посіб.

/ О. В. Аніщенко, Н. І. Яковець ; за ред Н. І. Яковець. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 198 с.

2. Арвисто М. А. Конкретно-социологическое исследование некоторых субъективных аспектов участия в спортивной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.05 / Арвисто Майт Арвович ; Тартус. гос. ун-т. – Тарту, 1972. – 21 с.

3. Арвисто М. А. Мотивация физкультурно-спортивной деятельности / М. А. Арвисто // Физическая культура и советский образ жизни / К. Адамсон, М. Х. Титма, М. А. Арвисто, А. С. Чесноков ; под. ред. М. Х. Титма. – Москва : ФиС, 1982. – С. 169–179.

4. Арвисто М. А. Связь ценностных ориентаций и физкультурной активности в образе жизни / М. А. Арвисто // Спорт в современном обществе / ред. В. М. Выдрин. – Москва : ФиС, 1980. – С. 54–55.

5. Бездухов В. П. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование : моногр. / В. П. Бездухов, Т. В. Жирнова. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – 202 с.

6. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : ИПРО, 1995. – 336 с.

7. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студентів вищих навч. закладів / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.

8. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

9. Бубнова С. С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности / С. С. Бубнова // Методы психологической диагностики / под ред. А. Н. Воронина. – Москва, 1994. – Вып. 2. – С. 144–157.

10. Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / С. В. Виговська, П. Г. Лузан, І. В. Сопівник. – Київ, 2010. – Режимдоступу: [http://bahmat.at.ua/MET\\_NAUK\\_DOSL/S.VYGOVSJKA\\_POSIBNYK.pdf](http://bahmat.at.ua/MET_NAUK_DOSL/S.VYGOVSJKA_POSIBNYK.pdf).

11. Григоренко В. Г. Професійно-педагогічна мотивація та технологія її формування : монографія / В. Г. Григоренко. – Одеса : Вид-во ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – 147 с.

12. Григоренко В. Г. Теоретичні та експериментальні засади інноваційного формування у студентів педагогічного університету позитивної групової мотивації до фахової підготовки / В. Г. Григоренко // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод.зб. : в 3т. / кол.авт; ред. і укл. В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. 17. – Т. 1. – 299 с.

13. Григоренко В. Г. Теоретичні та методичні аспекти побудови концептуальної моделі формування професійних здібностей педагога : монографія / В. Г. Григоренко. – Одеса : Вид-во Південноукр. держ. пед. ін-ту ім. К. Д. Ушинського, 1998. – 167 с.
14. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.
15. Дзюбко Л. В. Діагностика навчальної мотивації : зб. методик / Л. В. Дзюбко, Л. І. Гриценюк. – Київ : Шкільний світ, 2011. – 128 с.
16. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 16–31.
17. Дорошенко С. И. Духовно-нравственное воспитание в истории отечественной педагогики / С. И. Дорошенко // Православная педагогика: традиции и современность : сб. лекций и докл. – Владимир : ВГПУ, 2000. – С. 94–104.
18. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
19. Концепція національного виховання. – Київ : Ін-т системних досліджень освіти України, 1994. – 12 с.
20. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : ЛГУ, 1980. – 172 с.
21. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.
22. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 445 с.
23. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посібник / В. С. Лутай. – Київ : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
24. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособие / В. И. Михеев. – Москва : Высш. шк., 1987. – 200 с.
25. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С. 51–55.
26. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.
27. Овсянецька Л. П. Ціннісні орієнтації як фактор життєдіяльності розвитку особистості / Л. П. Овсянецька // Збірник наукових праць Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Серія : Філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – Вип. 2, ч. 1. – С. 66–70.
28. Осіпцов А. В. Виховання у студентів класичного університету

загальнолюдських цінностей як соціально-педагогічна проблема / А. В. Осіпцов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2014. – Вип. 2(61). – С. 130–139.

29. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws>.

30. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.

31. Роганова М. В. Ціннісно-індивідуальний творчий підхід в організації навчання студентів / М. В. Роганова // Вісник Київського міжнародного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Київ : КиМУ, 2005. – Вип. 6. – С. 67–73.

32. Словник шкільного психолога / уклад. Л. В. Туріщева. – Харків : Основа, 2009. – 107 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

33. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. – 860 с. – (Серія «Мастера психологии»).

34. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період / Г. П. Шевченко, Х. М. Джабер. – Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2004. – 208 с.

35. Bartl J. Die Erfassung von Motiven sportlicher Betätigung / J. Bartl, R. Bartl, H. Walter. – Greifswald : Ernst-Moritz-Arndt-UNI, Diplomarbeit, 1977.

36. Viteles M. S. Motivation and moral in industry / M. S. Viteles. – New York, 2003 – 301 p.

37. Wapner S. Cognitive processes and communication / S. Wapner. – Ztschol, 2002. – 1888 p.

38. Welford A. Psychology / A. Welford. – New York : Worth Pull, 2001. – 820 p.

## ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ АНГЛІЇ І УЕЛЬСУ

Розпочинаючи дослідження історичних передумов підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу, звертаємо увагу на той факт, що в роботах із порівняльної педагогіки [1], [3], [6], [7], [8], [13], [16], [19] вітчизняні та зарубіжні науковці не виокремлюють розвиток університетської педагогічної освіти в самостійний напрям. Переважна більшість досліджень стосується загальних тенденцій педагогічної освіти Великої Британії [2], [9], [11], [14], [16], [20], [21], [25] та реалізації ступеневої педагогічної підготовки [3], [4], [10], [15], [23] на її адміністративних територіях. А відтак, запланована нами робота є науковою спробою визначення та деталізації історичних передумов підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу.

Досліджуючи історичні віхи розвитку Європейської освіти, Л. П. Пуховська наголошує на тому, що „...до 90-х років минулого століття педагогічна освіта в європейському контексті майже не розглядалась” [15, с. 11]. Продовжуючи свої наукові розвідки авторка констатує, що „У порівнянні з традиційними галузями наук, такими як медицина, архітектура чи право, у педагогічній освіті європейських країн є більше відмінностей, аніж спільностей, бо педагогічна освіта як предметна галузь (Subject/disciplinary area) у Європейських університетах має досить коротку історію” [15, с. 12].

Зазначений факт мотивував нас до детального розгляду педагогічної підготовки майбутніх учителів у межах університетської освіти Англії і Уельсу. У процесі науково-теоретичного осмислення проблеми дослідження нами було встановлено, що певною передумовою зародження університетської педагогічної освіти Англії і Уельсу була чинна на той час система народної освіти. Охарактеризуємо систему народної освіти Англії і Уельсу початку XIX ст. для встановлення її значущості в становленні та розвитку університетської педагогічної освіти.

Перш ніж розпочати історичний аналіз університетської педагогічної освіти Англії і Уельсу звернімося до науково-педагогічного видання „Суспільство і освіта” англійського науковця, педагога-дослідника С. Брайана. Автор наголошує на тому факті, що „Термін „педагогіка”, що визначається як наука про виховання, в Англії не отримав широкого



поширення. Його, як правило, уникають, що вказує або на неможливість його використання на практиці, або на небажання визнавати його значущість” [18, с. 88].

В історико-педагогічному виданні „Народна освіта в Англії, Уельсі, Шотландії та Ірландії” 1902 року вказується на те, що „...педагогічна професія розвивалась відповідно до чинних на той час видів народної освіти, а саме: початкова освіта, середня освіта, технічна та університетська освіта. Характерною особливістю початкової освіти було те, що здебільшого вона реалізовувалась „неповнолітніми вчителями” (Pupil-Teachers). Якщо вчителі-хлопчики та дівчатка успішно склали іспит, то вони мали право займатися в початкових школах як асистенти учителів, а якщо вони переходили учителями в перший або другий клас, то їм надавалося право бути допущеним до складання іспитів в учительські інститути” [12, с. 15]. Цінним для нашого дослідження виявилось посилання на підготовку цієї категорії майбутніх учителів саме до педагогічної дії. Так, в історико-педагогічному виданні зазначається, що „Звичайний термін навчання в учительських інститутах – два роки, упродовж яких кожен студент, окрім вивчення теоретичних курсів, повинен обов’язково виділити час для проведення навчальних занять у школі” [12, с. 15].

На досвід підготовки майбутніх учителів у межах „моніторіальної школи” (monitorial schools) у своїх дослідженнях звертає увагу Ю. В. Кіщенко, зазначаючи, що „...головним принципом їхньої роботи було взаємне навчання дітей, у школах виділялися учні для організації навчальної роботи в групах” [8, с. 15]. У подальшому аналізі вказаного підходу авторка констатує: „Максимальний курс підготовки наставників у спеціально створених інтернатах тривав три місяці. Крім вивчення предметів шкільної програми, майбутні наставники одержували педагогічну підготовку зі спостереженням уроків з подальшим самостійним повторенням їх” [8, с. 15].

На важливості практичної підготовки учнів-наставників в Англійській початковій освіті XIX століття також наголошує В. Д. Будак, акцентуючи увагу на тому, що „Практиканти повинні були знаходитися в школі не менше п’яти днів на тиждень близько п’яти-шести годин в день, при цьому, не отримуючи ніякої винагороди. Учителі-наставники розуміли: чим краще практикант буде підготовлений до педагогічної роботи, тим краще він буде працювати в школі, і тим вищий авторитет учителя, що підготував педагогічну заміну” [6, с. 34].

Репрезентуючи хронологію підготовки вчителів в Англії і Уельсі В. Робінсон детально описує систему підготовки вчителів для народної освіти, зазначаючи, що „У своїй сутності система учень-учитель є замкненою системою шкільної освіти, яка вирішуючи питання загальноосвітнього та професійного рівнів, здебільшого була орієнтована на освіту потенційного робочого класу” [28, с. 194].

Для узагальнення підходів щодо підготовки учителів для початкової освіти Англії наприкінці XIX ст. у виданні „Народна освіта в Англії, Уельсі, Шотландії та Ірландії” (1902 р.) подано певну статистичну довідку, а саме: „В Англії існує 13 учительських інститутів для вільних слухачів і 41 – закритий інститут; 1898 року 500 чоловіків і 550 жінок навчалися в перших, і 1390 чоловіків і 2250 жінок – у другому типі інститутів” [12, с. 16].

Функціонування системи народної освіти в Англії і Уельсі тісно пов’язане з діяльністю середніх шкіл. Досліджуючи підходи щодо підготовки вчительських кадрів для вказаних навчальних закладів, Н. М. Авшенюк зазначає: „Що стосується професійної підготовки вчителів середніх шкіл, то до XX ст. вони майже не одержували спеціальної професійної підготовки – для роботи в англійській граматичній школі досить було мати університетський диплом з однієї галузі науки” [1, с. 63].

Аналізуючи підходи щодо організації підготовки вчителів для середньої школи Англії, ми знайшли посилання на функціонування Королівської комісії, що була призначена 1894 року й займалася упорядкуванням системи середньої освіти. У програмі діяльності комісії наводяться посилання на „Педагогічну спілку” (College of Preceptors), метою якої стало: „...запровадження систематичних курсів і екзаменів із педагогіки як для чоловіків, так і для жінок у таких університетах та освітніх установах:

- 1) тільки для чоловіків: в Оксфорді (з 1896 р) та в Кембріджі (з 1879 р);
- 2) тільки для жінок: в коледжі Maria Grey (в Лондоні, заснований в 1878 р.); в учительському інституті в Кембріджі (заснований в 1885 р.); в Чельтенгемському жіночому коледжі з 1885 року; в Бедфордському коледжі (м. Лондон); у Фребелівському інституті (м. Лондон); у коледжі св. Марії (у Падденгтоні);
- 3) для чоловіків і жінок: в Йоркширському коледжі (у Лідсі); у Ліверпульському університетському коледжі; в коледжі Оуена (в Манчестері)” [12, с. 29].

Підтвердження значущості діяльності вищевказаних освітніх установ знаходимо і в роботі І. В. Сусліної. У дослідженні, присвяченому ролі університетів у системі підготовки педагогів-професіоналів у Великій Британії, авторка акцентує увагу на історичному факті, який свідчить, що „Одним з найперших серед університетів та університетських коледжів, що виявив зацікавленість у професійній освіті педагогів, став Оуен Коледж у Манчестері, в якому 1852 були відкриті вечірні курси для працюючих вчителів початкової школи” [22, с. 208]. Надалі авторка констатує, що „Значним поштовхом для розвитку професійної освіти педагогів стала доповідь Крос-Комісії (Cross Commission) у 1886 році щодо Законів про Початкову Освіту, згідно з якими 1890 року Департамент освіти видав розпорядження, яке дозволяло університетам та

університетським коледжам засновувати професійні вчительські коледжі з денною формою підготовки вчителів початкових класів” [22, с. 209]. Така автономність стала причиною того, що „Деякі педагогічні факультети університетів висували досить високі вимоги щодо академічної підготовки майбутніх студентів. В університетах, відомих своїми технічними коледжами, студентам педагогічних факультетів дозволялось поєднувати вивчення навчальних курсів, передбачених безпосередньо відповідною програмою” [22, с. 209].

Підготовка учителів для технічної освіти в Англії середин XIX ст. реалізовувалася переважно на базі двох навчальних закладів, а саме: „Королівського наукового коледжу (в Лондоні), що став наступником Державної школи гірської справи та прикладних наук, заснованому 1851 року та Королівському коледжу мистецтв, заснованому 1838 року на базі Центральної державної школи малюнку” [12, с. 30].

Щодо розвитку університетської педагогічної освіти Англії у період другої половини XIX ст. зазначено, що „...університети не обмежували свої завдання лише підготовкою студентів: їм належала ініціатива деяких важливих реформ, а саме: організація екзаменів в середніх школах та нагляд за ними, супровід народних університетів і підготовка для них учителів” [12, с. 45].

Досліджуючи хронологію історичного розвитку університетської освіти Англії кінця XIX століття, Л. А. Богданович наголошує на тому, що „1857 року Оксфорд, а потім пізніше й Кембрідж організували систему екзаменів для того, щоб підняти загальний рівень освіти в середніх навчальних закладах країни. Таким чином, університети вперше визнали право нації звертатися до них у питаннях організації народної освіти в університетських стінах” [24, с. 95]. Цікавим також виявився факт започаткування 1867 року заочної університетської освіти (University Extension), аналізуючи діяльність якої Л. А. Богданович зазначає, що „Завдяки такій формі університети стали тісно взаємодіяти з інтелектуальним життям великих міст, оскільки місцеві коледжі випускали цінних учнів, здібності яких вимагали повної освіти” [24, с. 114].

Проте Ю. В. Кіщенко у своєму дослідженні зазначає, що „1886 року питання про участь університетів у підготовці вчителів було представлено на розгляд Християнської комісії, яка мала право інспектувати систему „учень-учитель” і перевіряти ефективність роботи коледжів” [8, с. 16]. Така ситуація, на думку автора, підкріплювалася накопиченим позитивним досвідом Кембріджського, Лондонського та Оксфордського університетів, які вже у 80-90-ті рр. XIX століття ввели спеціальні курси для тих випускників, які бажали працювати в школі.

Аналізуючи професійну підготовку магістрів міжнародних відносин у Великій Британії, В. В. Третько характеризує англійські університети в період Реформацій: „Навчання в університетах у цей період історії вважалося єдиним засобом, завдяки якому людина з нижчих верств могла б увійти до кола джентльменів не завдяки будь-яким заслугам або щасливому випадку, а тільки тому, що кожен, хто одержав академічну освіту, вважався джентльменом: чи то адвокат, лорд, канцлер, чи то шкільний учитель” [23, с. 146].

Досліджуючи підходи щодо організації народної освіти в Уельсі, звертаємо увагу на той факт, що вона мало чим відрізнялася від Англійської народної освіти другої половини XIX ст. До педагогічної практики також, як і в Англії, долучалися „учні-хлопчики” віком від 15 до 18 років. Також слід зазначити, що в Уельській народній освіті існувало дві категорії вчителів, а саме: вчителі, що отримали підготовку (Trained), і вчителі, що не отримали підготовку (Untrained) [12, с. 64]. Вища освіта в досліджуваній історичний період реалізовувалася в Уельському університеті, що був заснований королівською хартією 1893 року, і до якого входять коледжі більш давнього походження [12, с. 70].

Узагальнюючи аналіз народної освіти Англії і Уельсу, можемо зазначити, що розгалуженість системи підготовки педагогічних кадрів на вказаних територіях Королівства не мала чіткої регуляції на державному рівні. Підтвердженням цьому є висновок Д. В. Королькова: „До другої половини XIX століття англійська влада брала незначну участь у справі організації народної освіти, надаючи повну свободу дій приватним особам та таким організаціям, як: Британська та закордонна шкільна спілка (British and Foreign School Society) та Національна спілка розвитку освіти серед бідних на засадах англійської церкви (National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church)” [12, с. 5].

Проте ситуація змінилася вже до кінця XIX століття. На цей факт звертає увагу Ю. В. Кіщенко, зауважуючи, що „...наприкінці XIX – початку XX століття в Англії та Уельсі відбуваються якісні зрушення в системі підготовки педагогічних кадрів, спрямовані на їх професіоналізацію, у результаті чого суспільне замовлення на спеціально підготовленого педагога стало причиною серйозних концептуальних і структурних перетворень у підготовці вчителів як початкової, так і середньої школи” [8, с. 18].

Також слід звернути увагу на той факт, що саме наприкінці XIX століття суттєво підвищилася в Англійській освіті зацікавленість педагогікою як науковою галуззю. Так, у своїх дослідженнях Б. Саймон наголошує на тому, що „...1894 року вийшла книга Джозефа Лендона, проректора педагогічного коледжу міста Солті, „Принципи і практика

навчання та керівництво класом”. Аналогічній тематиці присвячено „Довідник для майбутнього вчителя”, складений 1895 року викладачем Еденбургського педагогічного коледжу Дж. Гантом. 1896 року виходить „Новий підручник із методики”, а 1898 року – „Мистецтво викладання”. Перший – за авторством А. Х. Герліна, другий – за авторством ректора педагогічного коледжу в Союзі Дейвіда Селмона” [18, с. 42].

Таким чином, можемо зробити припущення, що функціонування та подальший розвиток системи народної освіти Англії і Уельсу стало певною історичною передумовою запровадження на початку ХХ століття університетської педагогічної освіти на вказаних територіях. Саме цей факт ми визначаємо як *першу історичну передумову* підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу. Однак цінним для нашого дослідження є висновок, що базується на подальшій взаємодії народної і університетської педагогічної освіти в плані вирішення професійних завдань підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

Стрімкий соціально-економічний розвиток Великої Британії на початку ХХ століття мотивував відповідні прогресивні тенденції і в освітній галузі країни. Потреба в професійній передачі специфічних галузевих знань спонукала до визнання педагогіки як науки в контексті чинної системи університетської освіти. Педагогічна підготовка стає обов’язковим компонентом педагогічної практики, а педагогічна дія визнається складовою професії учителя. Саме такий логіко-послідовний висновок дає нам підстави визначити запропоновану взаємозалежність як наступну історичну передумову підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу.

Досліджуючи стандартизацію професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі, Н. М. Авшенюк пропонує розглядати зазначений процес у контексті трьох фаз:

- розквіт прогресивних традицій підготовки вчителів початкової школи (1900-1970);
- „університетизація” педагогічної освіти (1970-1985);
- стандартизація педагогічної освіти (1985-2005) [1, с. 63].

Деталізація запропонованої вище наукової позиції простежується в роботі Т. П. Кучай. Аналізуючи підготовку майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів, авторка зазначає, що „На початку ХХ століття викладачі денних педагогічних коледжів висунули ідею щодо необхідності власне професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів – випускників університетів” [10, с. 47]. Надалі авторка вказує на той факт, що „Із цією метою 1921 р. у Великій Британії було відкрито перші педагогічні відділення університетів, кількість яких у 1938 р. становила 22” [10, с. 47].

На позитивну роль університетської освіти у реалізації професійної підготовки вчителів також наголошує І. В. Сусліна, зазначаючи, що „У 1920-х роках у доповіді Департаментського Комітету щодо освіти вчителів початкової школи були накреслені шляхи більш тісного співробітництва між університетами та професійним коледжами, завдяки яким 1922 року Лейбористська партія опублікувала памфлет, у якому виступила за університетську освіту для вчителів у поєднанні з якісною практичною підготовкою” [22, с. 210]. Актуальність такої програми була очевидна і мала далекосяжні перспективи. Однак події другої світової війни внесли свої корективи в реалізацію намічених планів. Проте авторка у своєму подальшому аналізі зазначає, що „У післявоєнний період для реалізації педагогічної освіти в Англії було розроблено дві схеми: схема-А підпорядковувала педагогічну освіту університетам в системі шкіл освіти (schools of education), які б відповідали за всі види педагогічної освіти за певними спеціалізаціями; схема-Б була оновленою версією дій під керівництвом Спільної ради, за якої незалежні ради відповідали б за педагогічну освіту за певною спеціалізацією” [22, с. 211].

Заслугове на увагу також характеристика післявоєнної освіти Англії, запропонована Дж. Корнером. Аналізуючи реформування освіти Англії та США, автор констатує: „Вийшовши з другої світової війни з ослабленою економікою, втративши більшість своїх колоній і втративши позиції лідера серед капіталістичних держав Заходу, Англія змушена була під натиском прогресивних сил піти на значні поступки в плані розширення деякої демократизації системи народної освіти – акт 1944 року утвердив в країні три основні типи середніх шкіл, яким було обіцяно рівноправ'я. Насправді ні матеріальної підтримки, ні реальної поваги так і відбувалося, і в результаті система народної освіти Англії мала поділ на привілейовану школу, що обслуговувала буржуазію та інтелектуальну еліту, та масові середні навчальні заклади для більшості дітей” [26, с. 45].

Такий стан соціальної оцінки Англійської освіти беззаперечно вплинув і на розвиток університетської педагогічної освіти у післявоєнні роки. Аналізуючи питання зацікавленості педагогікою як наукою, Б. Саймон зазначає: „В історичній ретроспективі заслугове на увагу позиція найбільш престижних навчальних закладів – старих університетів та привілейованих приватних (публічних) шкіл. Вони тривалий час виконували функцію „соціальних ліфтів” та мали суттєвий вплив на громадську думку щодо освіти. Вважалося, що можливість займатися педагогічною діяльністю доступна лише тим, у кого після закінчення Оксфордського або Кембріджського університетів виникло бажання навчати і хто здатен на власному досвіді пізнати все необхідне для

успішної роботи в школі для еліти. За таких умов вважалося, що спеціальна педагогічна підготовка тут недоречна” [18, с. 91].

Проте цікавими виявилися результати історико-педагогічного дослідження, проведеного англійським дослідником В. Робінсоном, що характеризують систему післявоєнної педагогічної освіти Англії і Уельсу. Автор констатує: „Післявоєнний період характеризується розширенням меж освітніх знань саме в частині філософії, історії, соціології як в університетах, так і в коледжах” [28, с. 21].

На результативність функціонування педагогічних факультетів при англійських університетах у другій половині ХХ ст. у своїх дослідженнях вказує В. В. Белова, зазначаючи, що „Майбутні керівники у галузі освіти були випускниками університетів і проходили однорічний курс педагогічної підготовки (Initial Teaching Training) на отримання сертифіката з педагогіки (Postgraduate Certificate in Education – PGCE), одночасно по завершенні навчання за курсом їм надавався статус кваліфікованого учителя (Qualified Teacher Status – QTS)” [?, с. 202]. Також дослідниця звертає увагу на характерну особливість чинної на той час університетської освіти, а саме: „...головним завданням педагогічних факультетів університетів була теоретична підготовка майбутніх учителів, реалізація якої надала можливість класичним університетам відігравати головну роль у формуванні державної системи педагогічної освіти” [4, с. 202]. Цей факт отримав негативну оцінку з боку Міністерства освіти Англії і в „...60-х роках ХХ століття діяльність педагогічних відділень університетів підлягла критиці з приводу недостатньої орієнтованості підготовки педагогічних кадрів на шкільну практику” [4, с. 203].

На недосконалість підходів щодо реалізації університетської педагогічної освіти також наголошує Б. Саймон, констатує: „Незважаючи на те, що в Кембріджі ще з 1878 року читається курс педагогічної майстерності, ця ініціатива не була підтримана науковцями. До того ж, саме Кембрідж одним із останніх університетів Великобританії визнав звання професора педагогіки (1948 р.). Проте він все одно випереджає Оксфорд, який до цих пір до педагогіки ставиться з певною неповагою. Незважаючи на те, що в обох університетах педагогічні факультети існують декілька десятиліть, вони не мають популярності в порівнянні з іншими факультетами як в самих університетах, так і за їх межами” [18, с. 92]. Надалі автор пропонує такий висновок: „У результаті в Англії історично склалася певна точка зору, відповідно до якої сфера освіти як предмет спеціального вивчення та досліджень, а тим паче педагогіка як система наукових знань не заслуговують на увагу, оскільки цю проблематику демонстративно ігнорували найбільш престижні навчальні заклади” [18, с. 93].

Проте підкріплення ролі університетів у реалізації педагогічної освіти мотивувалося розвитком різних галузей наукових знань. Так, Ю. В. Кіщенко зазначає, що „...починаючи з середини 60-х років ХХ століття, формується новий етап шкільної та педагогічної освіти, провідною ідеєю якого є особистість (особистість учителя, особистість учня) та її розвиток” [8, с. 22]. Вказана освітньо-професійна ідея, на думку дослідниці, отримала підтримку в наукових колах і в 70-80-ті рр. стала основою багатоциклової системи підготовки й підвищення кваліфікації учителів Англії і Уельсу. Авторка звертає увагу на Рекомендації Комісії лорда Джеймса 1971 року, в яких запропоновано таку систему багатоциклової педагогічної освіти:

- I цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом про вищу освіту;
- II цикл – 2-річна програма (1-ий рік: коледж + університет; 2-й рік: школа + профцентр), що завершується дипломом бакалавра;
- III цикл – удосконалювання протягом усього життя (різноманітні короткострокові та довгострокові курси) [8, с. 23].

Для реалізації запропонованої системи багатоциклової педагогічної освіти потрібні відповідні навчальні заклади з правом реалізовувати зазначену підготовку. Досліджуючи спільні риси професійної підготовки вчителів у Західній Європі, Л. П. Пуховська констатує, що „...наприкінці 80-х – на початку 90-х років у Великобританії склалася нова структура різнотипних навчальних закладів, які здійснювали підготовку вчителів:

- 1) чотирирічні інститути й коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education);
- 2) однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities);
- 3) дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnics Departments of Education);
- 4) чотирирічні школи сценічного мистецтва (Central Schools of Speech and Drama);
- 5) дворічні технічні коледжі (Colleges of Education Technical)” [16, с. 83].

Досліджуючи передумови й тенденції розвитку реформ вищої педагогічної освіти в Англії, А. В. Парінов акцентує увагу на тому, що „Здебільшого випускники університетів здобувають додаткову професійно-педагогічну освіту в інститутах педагогіки при університетах” [14, с. 52]. Надалі автор наводить характеристику однорічного курсу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, констатуючи: „Однорічний курс професійно-педагогічної підготовки Інституту педагогіки Лондонського університету складається з 36 тижнів денної форми навчання. Із них 24 тижні згідно з циркуляром 9/92



„Базова підготовка вчителів” (1992 р.) студенти зобов’язані провести в школі, здобуваючи досвід практичної роботи з учнями” [14, с. 53].

Цінним для нашого дослідження є зауваги Н. М. Авшенюк щодо університетизації педагогічної освіти. Характеризуючи фазу університетизації педагогічної освіти (1970-1985), авторка зазначає, що „У період університетської експансії і загального оптимізму щодо відносного підвищення соціального та інтелектуального статусу вчителів склалася думка про готовність педагогічної освіти до переходу в межі університетської освіти” [1, с. 64]. Надалі науковець констатує, що „Деякі з педагогічних коледжів були закриті, інші – ввійшли до складу університетських структур” [1, с. 64].

Аналогічна позиція простежується і в наукових поглядах В. М. Блінова. Автор наголошує на тому, що „Із середини 80-х років педагогічна освіта (за власним визначенням – педагогічний тренінг) в Англії характеризується одночасно як сталими позиціями, так і бурхливими змінами, що стосуються в першу чергу двох позицій, а саме:

- механізмів управління змінними стандартами підготовки вчителя;
- форм точного контролю результатів підготовки вчителя” [5, с. 2].

Досліджуючи професійну підготовку вчителя в системі педагогічної освіти Англії і Шотландії, А. В. Соколова констатує, що „На основі аналізу історико-педагогічних джерел доведено, що в останній чверті ХХ ст. система педагогічної освіти Англії і Шотландії перебувала на шляху реорганізації і набула рис структурованості, централізованості й ієрархічності” [20, с. 6]. Деталізуючи аналіз педагогічної освіти Англії, дослідниця звертає увагу на той факт, що „...для англійської педагогічної освіти є характерними: тьюторський спосіб побудови вищої освіти, механізми самокоригування системи через щорічну оцінку роботи кожного викладача шляхом письмових відгуків (academic review) і взаємних оцінок колег (peers review), попит на бакалаврів на ринку праці, оновлення керівників університетів шляхом конкурсних виборів кожні 2-3 роки, належне матеріальне й інформаційне забезпечення навчального процесу, відсутність державних стандартів, які регламентують викладання змісту і час, відведений на дисципліни, перевага державного сектора, прагнення до професіоналізму університетських програм для вчителів, демократичність і фактична відсутність бюрократичних проявів” [20, с. 6].

Враховуючи рекомендації Н. М. Авшенюк [1] щодо університетизації педагогічної освіти, можемо зробити висновок, що університетська педагогічна освіта Англії і Уельсу наприкінці ХХ століття визначилася як освітня багаторівнева, багатоциклічна система з характерним визнанням педагогічної дії як професійної функції фахівців, що залучаються до реалізації освітнього процесу.

У контексті такого висновку будуть доречними наукові позиції англійських дослідників педагогічної теорії Дж. Реддіфорда [27] та П. Ж. Руссо [29]. Аналізуючи філософію педагогіки та логіку педагогічної теорії, Дж. Реддіфорд зазначає, що „Без заперечень можлива й альтернатива щодо питання природи педагогічної теорії, а саме: основним постулатом у цьому разі є положення про те, що теорія педагогіки це – теорія дій, сукупність практичних рекомендацій. За таких умов теоретик педагогіки робить спроби дати відповідь на питання „Що робити?“ або „Що я повинен зробити?“ [27, с. 15].

Щодо наукової позиції П. Ж. Руссо, то досліджуючи вплив педагогічної теорії на підготовку до професійної діяльності англійського вчителя, автор наголошує на тому, що „...в інших країнах світу педагогічна теорія дуже часто є некорисною стосовно практики. Так, в Англії і Уельсі лише 3% викладачів граматичних шкіл впевнені, що університетський курс педагогічної теорії помітно змінив їхні погляди на освіту” [29, с. 62]. Автор у своїх дослідженнях звертає увагу на той факт, що для англійських університетів характерною особливістю є надмірна абстрактність тематичних курсів. Продовжуючи свої висновки, дослідник наголошує на тому, що „...у порівнянні з університетським викладанням педагогами викладання педагогам у коледжах є більш живим, активним і варіативним. Напротивагу університетській педагогічній підготовці про абстрактну свободу в коледжах заняття присвячені вирішенню проблем свободи учнів у школі та реальному житті” [29, с. 63].

Таким чином, узагальнюючи обґрунтування *другої історичної передумови* підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу, зазначимо, що саме факт визнання педагогічної професії як специфічної педагогічної дії дозволив класичній англійській університетській освіті сформувати гнучку систему педагогічної підготовки майбутніх учителів з урахуванням певних традицій та модернізаційних тенденцій європейської країни.

Досліджуючи розвиток університетської педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. ми звернули увагу на потужний вплив на її функціонування певних стандартів, кваліфікаційних рамок, професійних рівнів тощо. А тому *третьою історичною передумовою* підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу вважатимемо стандартизацію університетської педагогічної освіти.

Аналізуючи модернізаційні зміни в педагогічній освіті Англії і Уельсу, В. Робінсон наголошує на тому, що „На початку 1990-х професійна підготовка майбутніх учителів поступово змінює вектор реалізації із форми коледж-університет на університет-школа” [28, с. 22]. Автор звертає увагу на освітні нововведення Кеннета Кларка,

тодішнього держсекретаря з питань освіти, який запропонував реалізувати підготовку майбутніх учителів Англії і Уельсу в тісній співпраці зі школами. Передбачалося, що така модель професійної підготовки вчителів буде ефективною за умов взаємовигідного партнерства школи й вишу, що базувалися на справедливому розподілі фінансування, запровадженні нової інституції наставників, яка була вигідна як школам, так і університетам. Запроваджена інновація регламентувалася циркулярами 9/92, 14/93 та 10/97, в яких було встановлено межі партнерства між школами та університетами, визначено критерії, за якими викладачі закріплювалися за студентами на державному рівні. 1994 року створено Агенцію з підготовки вчителів (ТТА) з метою регуляції меж партнерства між вищими та школами й розробкою нових стандартів підготовки майбутніх учителів [28, с. 25].

На важливість діяльності зазначеної вище інституції також звертає увагу у своїх дослідженнях Ю. Б. Новікова, наголошуючи на тому, що „У Законі 1994 року тлумачилося створення окремого незалежного органу, який повинен був займатися питаннями фінансування та регулювання роботи усього сектора педагогічної освіти. Ним стала Агенція з підготовки вчителів (Teacher Training Agency – ТТА), а з 2005 року – Агенція з підготовки та розвитку педагогічних кадрів (Training and Development Agency – ТДА), що була створена після надання чинності закону” [13, с. 38].

Найбільш ґрунтовним дослідженням стандартно орієнтованих стратегій реформування педагогічної освіти в Англії і Уельсі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. є робота Н. М. Авшенюк. Аналізуючи стандарти як інструмент реформування професійної підготовки і розвитку вчителів Англії і Уельсу, дослідниця констатує: „За оцінками вітчизняних і зарубіжних дослідників реформа шкільної і педагогічної освіти у Великій Британії в 90-х роках ХХ – на початку ХХІ ст. представляла собою сукупність структурних (організаційних) та культурних (функціональних) змін, що здійснювалися Британським Урядом й адміністраціями всіх регіонів – Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії – з метою досягнення більш високих якісних показників діяльності освітньої системи шляхом встановлення політико-адміністративного контролю над пріоритетними цілями та результатами діяльності закладів освіти” [1, с. 62].

Аналізуючи професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою, Л. П. Пуховська наголошує на тому, що „У сфері освіти кваліфікаційні стандарти використовуються для:

- розроблення програм професійної підготовки, методів оцінки, сертифікації й акредитації усіх видів професійного навчання, що найбільш точно відповідають потребам економіки;

- забезпечення узгодженості освітніх програм різного рівня й виду і посилення цілісності всієї системи професійної підготовки, а відтак, побудови ефективної та гнучкої системи, здатної швидко й адекватно відповідати на зміни в соціально-економічній сфері” [16, с. 94].

Слід також звернути увагу на дослідження О. В. Старостіної, яке присвячене розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Англії. Авторка акцентує увагу на значущості стандартів для професійної освіти, які покликані підтримати „...національні цілі освіти й професійної підготовки (National Targets for Education and Training), а саме:

- підвищити конкурентоспроможність Англії на світовій арені шляхом підвищення стандартів в рівнів успішності до кращих світових показників, прагнучи, щоб усі роботодавці вкладали інвестиції у підвищення кваліфікації своїх працівників і тим самим досягали більших успіхів у своєму бізнесі;

- забезпечити максимальний доступ усіх охочих до освіти й професійної підготовки, що забезпечує набуття визнаних кваліфікацій, які відповідають їхнім бажанням і потребам;

- сприяти розвитку самовпевненості, формуванню гнучкості у прийнятті рішень, широкого світогляду насамперед шляхом підвищення компетенції у професійній діяльності” [21, с. 78].

Паралельно зі стандартами педагогічної освіти в Англії і Уельсі набули популярності кваліфікаційні рамки професійної підготовки вчителя. Досліджуючи реформи вищої педагогічної освіти в Англії, А. В. Парінов констатує: „Документи міністерства освіти і, зокрема, циркуляри 18/89 „Умови до здобуття педагогічної освіти” (1989 р.), 24/89 „Базова підготовка вчителя: затвердження програм” (1989 р.), 9/92 „Базова підготовка вчителя” (1992 р.) свідчать про намір централізувати керівництво та управління підготовки вчителів через запровадження єдиних кваліфікаційних вимог до випускника педвишу” [14, с. 59].

Досліджуючи професійну підготовку вчителя в системі педагогічної освіти Англії і Шотландії, А. С. Соколова зазначає, що „Статус кваліфікованого вчителя (QTS) є обов’язковим для усіх учителів державних шкіл Англії і Шотландії, завдяки чому система педагогічної освіти набуває цілісності і логічної довершеності” [20, с. 9].

Отже, узагальнюючи позиції науковців щодо стандартизації педагогічної освіти в Англії і Уельсі, можемо зазначити, що вказаний процес є наслідком стрімкої технологізації промислової, соціально-економічної та освітньої сфери Великої Британії. Саме в цей період у світовій педагогічній науці укорінилися поняття „технологія

навчання”, „технологічна карта уроку”, „алгоритм дії учителя” тощо. Вихід педагогіки на світовий рівень освітніх послуг спонукав англійську педагогічну спільноту передбачати певну класифікацію та відповідну фінансову забезпеченість педагогічним працівникам.

Таким чином, проведений історико-педагогічний аналіз передумов підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу дозволив встановити логіко-послідовний розвиток університетської педагогічної освіти на вказаних адміністративних територіях Великої Британії. У контексті розвитку вітчизняної університетської педагогічної освіти визначені передумови є діалогічним базисом для формування відповідних наукових позицій у полеміці порівняльної педагогіки. Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії в університетах Англії і Уельсу, проте, є спробою осмислення підходів щодо функціонального розвитку європейської університетської педагогічної освіти.

#### **Література:**

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 166 с.
2. Айзікова Л. В. Практично орієнтована підготовка вчителів у Великій Британії / Лідія Володимирівна Айзікова // Педагогіка і психологія професійної освіти // Наук.-метод. журнал. – 2005. – № 3. – С. 165–174
3. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Базуріна Валентина Михайлівна. – Житомир, 2009. – 190 с.
4. Белова В. В. Становление и развитие системы подготовки педагогических кадров к менеджерской деятельности в Великобритании / В. В. Белова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2015. – № 3 (156). – С. 202–206
5. Блинов В. М. Реформа профессионально-педагогической подготовки современного европейского учителя / В. М. Блинов // Проблемы современного образования. – № 4. – 2012 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа [www. pmedu.ru](http://www.pmedu.ru)
6. Будак. В. Д. Англия и ее начальное образование в XIX веке [текст] / Валерий Дмитриевич Будак, Й. М. Шкляж. – Николаев, 2012. – 54 с.
7. Вахштайн В. С. Системам высшего образования Великобритании / Виктор Семенович Вахштайн // Вестник российской академии наук, 2007. – Т. 77, № 2. – С. 1134–1138

8. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: монографія / Юлія Володимирівна Кіщенко. – Херсон: ХДУ, 2004. – 172 с.
9. Крыстопчук Т. Е. Тенденции развития педагогического образования в соединенном королевстве Великобритании / Т. Е. Крыстопчук // Вектор науки Тольтинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2013. – № 1 (12). – С. 122–125
10. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: дис. ... канд пед наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіка / Тетяна Петрівна Кучай. – Черкаси, 2009. – 237 с.
11. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. М Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
12. Народное образование в Англии, Уэльсе, Шотландии и Ирландии / Пер. с англ. Д. Королькова. – М.: Тип. Г. Лиснера, А. Гемеля, 1902. – XIII, 184 с.
13. Новикова Ю. Б. Реформы педагогического образования в Великобритании (1990-2005) / Ю. Б. Новикова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 11. – С. 37–40
14. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х початок 90-х років XX століття): дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіка / Андрій Веніамінович Парінов. – К., 1995. – 170 с.
15. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навч.-метод. посібник / Пуховська Л. П., Артющина М. В., Базелюк В. Г., Лушин П. В., Снісаренко О. С., Сцінар Л. П., Солодков В. Т. / за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с.
16. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Людмила Прокопівна Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.
17. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець; за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К.: „НВП Поліграфсервіс”, 2014. – 176 с.
18. Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ. / Брайан Саймон; Общ. ред. и предис. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1989. – 197 с.
19. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

20. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Алла Вікторівна Соколова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2009. – 20 с.
21. Старостіна О. В. Розвиток професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Англії : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Оксана Володимирівна Старостіна. – Одеса, 2015. – 250 с.
22. Сусліна І. В. Про роль університетів у системі підготовки педагогів-професіоналів у Великій Британії: ретроспектива досвіду / І. В. Сусліна // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності: Зб. наук. праць / За заг. ред. Г. Є. Гребенюка; Мін-во мистецтва і туризму України. Луганск. держ. інст. культури і мистецтв, Обл. метод. кабінет учб. закладів мистецтва та культури. – Харків : Стиль Іздат, 2005. – С. 206–214
23. Третько В. В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика: монографія / Віталій Віталійович Третько. – Хмельницький: ХНУ, 2013. – 414 с.
24. Университеты Англии и годы студенчества ее знаменитых людей / Сост. под ред. Л. А. Богдановича. – М.: Изд. О-ва распространения полез. кн. Тип. О-ва распространения полез. кн., 1899. – 252, [2] с. – (Иностранные университеты, Вып. 1).
25. Чернякова Ж. Ю. Професійно-педагогічна підготовка вчителя у контексті інтернаціоналізації освітнього простору Великої Британії: компетентісний підхід / Ж. Ю. Чернякова // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – № 1 (5). – С. 154–160
26. Koerner, J. D. Reform in Education: England and the United States, 1968. – 332 p.
27. Reddiford, G. Philosophy of Education and the Logic of Educational Theory / Education for Teaching, 1967. – № 72. – P. 59–67
28. Robinson, W. Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives // Education Research and Perspectives. Vol. 33, № 2, 2006. – P. 19–36
29. Rousseau, H. Gas. The Impact of Educational Theory on Teachers / British Journal of Educational Studies, 1968 vol. XVI, № 1. – P. 60–71
30. Stephenson, J. Evaluation of Education in England and Wales // TNTEE Publications Volume 2, Nr 2, December 1999. – P. 191–199

## АМЕРИКАНСЬКІ СТУДІЇ КРОСКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження визначається спрямованістю глобалізаційних процесів на досягнення інтерсуб'єктивної єдності світової спільноти, існуванням невирішених міжнародних конфліктів, напруженістю ситуації в країні, пошуком нових підходів до освіти і виховання студентської молоді на перетині культур, якої притаманне світобачення на основі варіативності, поліпарадигмальності, альтернативності, загальнолюдської перспективи.

Одним із значущих засобів потужних позитивних змін у сфері діяльності взаємодіючих культур є кроскультурна взаємодія, яка сприяє появі нових елементів і форм культурної активності, коригує ціннісні орієнтири, моделі поведінки і способи життя (як універсальні, так і культурно-специфічні). Кроскультурна спрямованість навчання зумовлена процесами інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти, які впродовж років є предметом активних наукових дискусій. Йдеться про вже об'єктивно існуюче явище – «світову освіту», яка під впливом всеосяжного процесу інтернаціоналізації життя стає все більш відкритою для міжнародних контактів.

З кінця ХХ століття тема кроскультурного навчання розвивалася в багатьох напрямках у різних країнах. Науковці та практики прийшли до визнання його необхідності для підготовки учасників взаємодії до ефективного функціонування в іншому культурному середовищі.

Огляд досліджень і публікацій з кроскультурного навчання у США показує, що перші програми, створені для підготовки людей для взаємодії в іншій культурі становили «культурне орієнтування» (Р.Бріслінг, П.Педерсон). Розвиток даного напрямку призвело до визнання того, що однієї культурної орієнтації недостатньо (Р.Бріслінг, Т.Йошіда, Д.Бавук, Р.Пейг). Для здійснення успішної кроскультурної взаємодії необхідна практика культурно зумовленої поведінки. Новий напрямок було віднесене до галузі кроскультурного навчання, (Р.Бріслінг, Д.Бавук, Д.Ландіс, Х.Тріандіс, С.Дешпенді, С.Вісвесваран) в якому акцент робився на формуванні певних умінь особистості, необхідних для ефективною міжособистісної взаємодії з представниками інших культур (Р.Бріслінг, Т.Йошіда). Програми розроблялися експертами і включали широке коло проблемних питань, з якими стикається особистість на перехресті культур (Р.Бріслінг, Х.Тріандіс, А.Хорварт).



Незважаючи на те, що розроблені американські програми кроскультурного навчання вважаються універсальними для англomовних країн, виникає необхідність в дослідженні зарубіжного досвіду, створення та впровадження відповідних програм ефективного кроскультурного навчання в університетській освіті України.

Американські антропологічні дослідження 50-60-х років, які лягли в основу кроскультурного навчання (К.Оберг, І.Холл), запропонували конструкти культурного шоку, простору і часу в культурі, які не тільки стимулювали розвиток практики навчання, але й подальші теоретичні пошуки. Дослідницькі проекти університету Іллінойс (США) призвели до створення культурних асиміляторів (Х.Тріандіс).

К.Оберг ввів поняття культурного шоку для опису проблем, з якими особистість стикається в новій культурі. Він визначив його як «стан психологічного дискомфорту, викликаного втратою знайомих знаків і символів соціального оточення» [12, с. 178].

Поняття культурного шоку поставило перед практиками питання про необхідність крос-культурного навчання, яке б допомогло уникнути його негативних проявів. Можливо, вперше був запропонований концептуальний інструмент для вивчення процесу акультурації (С. Вард). Дослідники вивели з цього конструкту формулу успішної адаптації в іншій культурі і, відповідно, був запропонований критерій оцінювання ефективності навчальних програм.

Слід зазначити, що опис адаптаційного процесу як послідовних фаз інтеграції в нову культуру, безпосередньо не вплинув на зміст програм навчання. Тим не менш, він змусив практиків звернути увагу на необхідність обговорення культурних відмінностей і культурних складових (поведінка, цінності, артефакти тощо), знання яких визначає ефективність взаємодії. Цей конструкт також сприяв формуванню уявлення про культурну дистанцію. Х.Тріандіс визначив, що чим більше культурна дистанція між двома культурами, тим більше особистість буде відчувати культурний шок. Були також визначені фактори, що впливають на його прояви: історія конфліктів взаємодіючих культур, знання мови і культури, здатність сприймати іншого як самого себе [19].

І.Холл представив ще один підхід до вивчення культури, який сприяв розвитку поля кроскультурного навчання на основі вивчення імпліцитних проявів культури [8; 9]. На відміну від імпліцитно-експліцитної теорії культури – теорії «айсберга» (С.Клакхон), він запропонував вивчати культуру на трьох рівнях: формальному, неформальному і технічному. Формальний рівень належить до загальноприйнятої поведінки, неформальний – до неявних, ситуативних моделей поведінки в культурі, технічний – до кодування правил і законів поведінки. Холл запропонував використовувати для вивчення культури поняття часу і простору. Він стверджував, що представники різних культур не тільки

розмовляють різними мовами, але й мають «різні сенсорні світи» [9, с. 2]. Уживши термін проксемика, він розділив просторові дистанції на чотири категорії: інтимну, особисту, соціальну, суспільну. Його робота багато в чому сприяла наповненню змісту крос-культурного навчання. Культурні відмінності, що відносяться до часу, простору, невербальному спілкуванню стали центральною частиною багатьох програм.

Іншою інновацією в кроскультурному навчанні було використання контрастивного методу. І.Стюарт використовував цей підхід, щоб продемонструвати діаметрально протилежні моделі поведінки представників різних культур [14]. Цей метод був цінним для розвитку культурної самосвідомості, оскільки сприяв поетапному усвідомленню особистістю своїх власних культурних цінностей, їх аналізу в контрасті з іншими культурами, і, нарешті, давав можливість перейти до взаємодії на основі культурного розуміння. Очевидною слабкістю даного методу була відсутність теоретичних основ, які б пояснювали специфічні культурні особливості.

Розвиток методу аналізу «критичних інцидентів» привів до створення культурних асиміляторів. Важливою частиною змісту програм кроскультурного навчання стало використання сценаріїв повсякденного життя.

У створенні культурних асиміляторів акценти робилися на: 1) міжособистісні відносини, в яких контрастували рідна і цільова культури, 2) традиціях і нормах іншої культури; 3) контрасті цінностей двох культур; 4) розмаїтті соціальних ситуацій, які можуть бути враховані в повсякденному житті [1; 6].

Були визначені завдання культурного асимілятора:

- 1) засвоєння ізоморфних атрибуцій, тобто способів інтерпретації поведінки людей представниками інших культур;
- 2) переживання своїх емоційних реакцій в обставинах крос-культурної взаємодії та їх коригування;
- 3) формування установок на толерантне поведінку в іншокультурному середовищі.

Перші культурні асимілятори становили коротку історію взаємодії представників двох культур, в ході якої учасники стикалися з певною проблемою. Кожна історія супроводжувалася 4-5 альтернативними варіантами вирішення проблеми і проханням вибрати найбільш слушну відповідь. Кожен варіант відповіді мав свою інтерпретацію. Використання асимілятора було скеровано на навчання «ізоморфних атрибуцій» – інтерпретацію поведінки з точки зору представників іншої культури [16].

Розвиток методу культурних асиміляторів здійснювався від простого шаблону правильної поведінки в новому культурному оточенні (культурно-специфічний асимілятор) до його універсальних форм.

Недолік ранніх асиміляторів полягав у тому, що інтерпретація культурно зумовленої поведінки не розкривала когнітивного боку розуміння культурних відмінностей.

Так, наприклад, японський культурний асимілятор класифікував 57 сценаріїв за наступними категоріями: поведінка в ієрархії, поведінка «збереження обличчя», загальноприйнята групова поведінка і норми суспільної поведінки. Культурні відмінності коментувалися наступними висловлюваннями: «Критика не дозволена у висловлюваннях»; «Від кожного очікується відповідна поведінка» [17].

Асимілятори для Венесуели, що включають 41 сценарій, описували відмінності в дев'яти областях: відмінності в сприйнятті часу, інтерпретація «так», коли це означає «ні», відмінності у мотивації, відмінності в стандартах соціальної поведінки під час роботи, відмінності в практиках призначення зустрічей тощо [15].

Грунтовний аналіз культурно-специфічних асиміляторів Японії і Венесуели, проведений Д.Бавук, підтверджує, що вони мають спільний недолік, що виражається у відсутності змістовних пояснень культурних відмінностей [3].

Для того щоб обґрунтувати теоретичну основу асиміляторів було необхідне чітке пояснення різних аспектів культурних відмінностей.

У науковій літературі існує багато конкуруючих теорій культурних моделей, які категоризують культуру. І.Холл розділив культури на висококонтекстні і низькоконтекстні [10]. Г.Хофстеде розробив теорію, що включає наступні виміри: дистанція влади, мужність, уникнення невизначеності, індивідуалізм, орієнтація в часі, терпимість / стриманість [11]. Х.С.Тріандіс розвинув теорію індивідуалізму / колективізму [18]. А.П.Фіск визначив універсальні моделі соціальної поведінки [7]. С.Х.Шварц представив теорію універсальної структури цінностей [13].

Науковці та практики, які створювали універсальні культурні асимілятори намагалися подолати недосконалість культурно-специфічних асиміляторів, пропонуючи певні теоретичні основи для їх створення. Х.Тріандіс запропонував теоретичні рамки для культурних асиміляторів, які склалися з 21 вимірювання культурних відмінностей в соціальній поведінці.

Р.Бріслінг включив в універсальний культурний асимілятор пояснення 18 культурних вимірів [4].

Універсальний культурний асимілятор був створений у тому ж форматі, що й культурно-специфічні. Він складався з 100 сценаріїв, які охоплювали такі категорії: занепокоєння або пов'язані з ним емоційні стани, упередження і етноцентризм, час і простір, соціальні ролі, цінності та ін. Незважаючи на те, що ефективність включення

теоретичних концептів у структуру асиміляторів очевидна, використання великої кількості культурних вимірів, запропонованих Р.Бріслінгом і Х.Тріандісом, є складним через труднощі їх запам'ятовування більшістю людей, які в середньому здатні запам'ятати 7-8.

Слід зауважити, що теорія індивідуалізму / колективізму, запропонована Х.Тріандісом, показує, що для теоретичного конструювання асиміляторів можна використовувати меншу кількість вимірювань. Індивідуалізм / колективізм дозволяє охопити чотири універсальних вимірювання соціальної поведінки, виведених емпіричним шляхом: об'єднання / роз'єднання (пріоритет мети), субординація, формальність / неформальність (ступінь взаємозалежності особистості і колективу), очевидність / завуальованість (ступінь свободи особистості) [18].

Удосконалення культурних асиміляторів через застосування теорії культурних вимірів для тлумачення загальноприйнятої поведінки в певній культурі сприяло більшому розумінню суб'єктивної культури цільової країни.

Необхідно відзначити, що зарубіжні теоретичні дослідження і практичні розробки часто здійснювалися паралельно. Практики вважали дослідження вчених академічними і робили акцент на привабливості форми навчання.

Розроблена М.Беннетом модель адаптації особистості до іншої культури стала основою для оптимального вибору методів навчання на кожному етапі адаптації. Важливим у його дослідженні є позначені етапи особистісного зростання індивідів у процесі крос-культурної взаємодії. Відповідно до цієї моделі, у процесі успішної кроскультурної адаптації особистість проходить три етноцентричних етапи (заперечення відмінностей, захист від відмінностей з їх оцінкою на користь своєї групи, мінімізація культурних розбіжностей) і три етнорелятивістських етапи (прийняття відмінностей, адаптація до культурних і групових відмінностей, тобто здатність не тільки їх визнавати, але й діяти відповідним чином; інтеграція, тобто застосування етнорелятивізму до власної ідентичності). Дана модель розвитку особистості від етноцентризму до етнорелятивізму визначається як розвиток сензитивності особистості [2].

Варто зауважити, що ця модель внесла свій внесок у розуміння пізнавальних процесів, що лежать в основі адаптації до іншої культури. На жаль, в ній мало уваги приділялося видам і динаміці процесу адаптації у всій його комплексності, що важливо для цілісного розуміння цього явища.

Незважаючи на певну описовість, концепція крос-культурної сензитивності розглядається як важливий внесок не тільки в теоретичний аналіз процесу адаптації

особистості до іншої культури, але і в його практичне застосування в крос-культурному навчанні.

Р.Бріслінг і П.Педерсон змістили акцент у кроскультурному навчанні з культурного орієнтування на підготовку і розвиток особистості. Програма крос-культурного навчання стала розглядатися як «навчання культурної самосвідомості і сензитивності» [5, с.6].

Усвідомлення власної культурної ідентичності було тією основою, котра дозволяла підвищити ефективність підготовки особистості до взаємодії з іншою культурою.

В останнє десятиліття дослідники зосередилися на впровадженні крос-культурних програм навчання в університетську освіту. Як підтверджують результати численних досліджень, це сприяло поліпшенню міжособистісної взаємодії між представниками різних культур, зміні сприйняття цільової культури, зменшенню переживання культурного шоку, і більш ефективному виконанню професійних завдань. Дані дослідження були підкріплені мета аналізом, в якому ефективність крос-культурного навчання оцінювалася з точки зору розвитку особистості, її сприйняття, її відносин з представниками інших культур, адаптації. Проте, даний напрямок дотепер вважається актуальним і продовжує привертати увагу нових дослідників.

Таким чином, в кроскультурних програмах навчання у США простежуються три основні цілі: навчити, як потрібно вчитися; навчити, як формувати ізоморфні атрибуції (уявлення про соціокультурне середовище іншої культури), навчити думати як представники іншої культури; навчити, як справлятися з нереалізованими очікуваннями, з фрустраційними ситуаціями, ознайомити з методами копінг-стратегії.

Американські дослідження кроскультурного навчання представлені моделями, які різняться в трьох аспектах: за методом навчання – дидактичний або емпіричний; за змістом навчання – універсальний або культурно-специфічний; за сферою, в якій прагнуть досягти основних результатів – когнітивна, емоційна або поведінкова. Класифікація основних типів навчальних програм підготовки індивідів до крос-культурній взаємодії включає просвітництво, орієнтування, інструктаж, тренінг.

Застосування універсальних культурних асиміляторів, як показують численні дослідження, стало ефективним засобом формування ізоморфних атрибуцій, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів у іншокультурному оточенні.

Розвиток концепцій навчання від культурного орієнтування – передачі абстрактних знань, – до навчання культурно модифікованій поведінці підтверджують той факт, що особистість не може бути підготовлена до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі без належно організованого попереднього навчання, в

основі якого лежить розвиток певних особистісних якостей необхідних для успішної кроскультурної взаємодії.

Аналіз досліджень американських науковців показав, що даний напрямок є перспективним для впровадження в програми навчання університетів у всьому світі.

### **Література**

1. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training / Ed. by D.Landis, R.W.Brislin. – New York etc.: Pergamon Press, 1983. – Vol. 2. – P.185-217.
2. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity // International Journal of Intercultural Relations, 1986. – № 10. – P.179-196.
3. Bhawuk D.P.S. The role of culture theory in cross-cultural training: A comparative evaluation of culture-specific, culture general, and theory-based assimilators / D.P.S.Bhawuk. – University of Illinois at Urbana-Champaign, 1995.
4. Brislin R.W. The culture general assimilator / In S. M. Fowler (Ed.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods, vol. 1 Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1995. – P.169-178.
5. Brislin R. W., Pedersen P. Cross-cultural orientation programs / R.W.Brislin, P.Pederson. New York: Gardner, 1976.
6. Fiedler F.E., Mitchell T.R., Triandis H.C. The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. //Journal of Applied Psychology, 1971. – № 55. – P. 95-102.
7. Fiske A. P. The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations. // Psychological Review, 1992. – № 99. – P. 689-723.
8. Hall E. T. The silent language / E.T.Hall. New York, NY: Doubleday and Company, 1959.
9. Hall E. T. The hidden dimension / E.T.Hall. New York, NY: Doubleday and Company, 1966.
10. Hall E.T. Beyond Culture / E.T.Hall. Garden City, N.Y. Anchor Press, 1976.
11. Hofstede G. Culture's consequence / G.Hofstede. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980
12. Oberg, K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical Anthropology, 1960 – № 7. – 177-182.
13. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. / In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, vol. 25. New York, NY: Academic Press, 1992. – P.1-66.

14. Stewart, E. The simulation of cultural differences // *Journal of Communication*, 1966. – № 16. – P.291-304.
15. Tolbert A.S.S. Venezuelan culture assimilator: Incidents designed for training US professionals conducting business in Venezuela / A.S.S.Tolbert. University of Minnesota, 1990.
16. Triandis H. C. Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes./ In R. W. Brislin, S. Bochner, & W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*, 1975. – P.39-77.
17. Triandis H.C. The self and social behavior in differing cultural contexts. // *Psychological Review*, 1989. – №96. – P.506-520.
18. Triandis H.C. *Individualism and collectivism* / H.C.Triandis. Boulder, CO: Westview Press, 1995.

## МУЛЬТИМОДАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ У СКЛАДІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ США

Сьогодні в американському освітньому просторі все активніше вживається поняття «гуманітарна культура студентів» у силу факту, що в країні все більшої значущості набуває загальноосвітня підготовка студентів (*liberal education / general education*) на бакалавраті протягом перших двох років навчання. Цей компонент вищої освіти США кидає виклик громадській байдужості [39, с. 4], а його результати є доречними в усіх сферах життєдіяльності особистості, забезпечуючи її «інтелектуальну еволюцію» [30, с. 6]. Загальноосвітня підготовка в американській вищій школі, «сприяючи цілісному особистісному розвитку кожного студента завдяки комплексному поєднанню пізнавально-пошукової діяльності з критичним мисленням і розвитком емоційно-естетичної сфери особистості» [33, с. 181], слугує базисом формування гуманітарної культури студентів. Ця культура є інтегративною соціокультурною якістю особистості, що визначається її активно-діяльнісним гуманістично зорієнтованим ставленням до навколишнього світу та людини в ньому, а також конструктивною взаємодією особистості з іншими людьми в усіх сферах її життєдіяльності в такий спосіб, що допомагає задовольняти потреби в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації всіх учасників цієї взаємодії.

У складі гуманітарної культури американських студентів значної ролі набуває розвиток мультимодальної грамотності, що забезпечує дієвість практичного використання фундаментальних знань у гуманітарній, суспільно-соціальній та природничо-науковій сферах.

Перш ніж розглянути сутність мультимодальної грамотності студентів, з'ясуємо зміст загального поняття «грамотність» з огляду на його використання в американському освітньому просторі. Загалом вказане поняття визначається культурно-історичним аспектом, змінюючись відповідно до вимог культури на тому чи іншому етапі її розвитку. При цьому грамотність завжди розглядається в контексті особистісного зростання. Так, у минулому столітті грамотність пов'язували з рівнем освіти людини, що передбачав уміння читати, писати та рахувати. Натомість, у сучасних умовах поняття грамотності вживається на позначення: по-перше, «здатності розуміти й використовувати різні типи інформації у побутовій, професійній та громадській сферах життя» [20, с. 12]; по-друге, «комплексу базових когнітивних умінь та шляхів їхнього застосування» [19, с. 147].



Уведення до вокабуляру вищої школи США поняття «грамотність» американські науковці [8; 14; 15; 29] пов'язують із зростанням об'єму інформації різних форматів і джерел, ускладнення форм і каналів комунікації. Інформація, за ствердженням Д. Кейса, охоплює «приховані» знання; «пакет» людського досвіду; джерела або ресурси, що надають певні факти та мають різні формати; людей (сім'я, друзі, викладачі тощо) та різні організації, наприклад соціального призначення [12].

Слід указати на відсутність достатнього обґрунтування в українській науково-педагогічній літературі поняття «грамотність» стосовно його вживання в освітньому просторі на відміну від вищої школи США, де це поняття, будучи пов'язаним з тією чи іншою функціональною діяльністю, є широко вживаним.

В американській педагогічній теорії грамотність розглядають у таких дискретних площинах:

- 1) грамотність як автономна сукупність умінь і навичок;
- 2) грамотність як набутий практичний досвід;
- 3) грамотність як результат навчального процесу;
- 4) грамотність як використання здобутих знань у текстовому форматі [20, с. 148–149].

З огляду на викладене, зауважимо, що загальне поняття грамотності є досить складним, поліморфічним, динамічним: воно постійно набуває уточнень відповідно до соціокультурного розвитку суспільства та розширює свою типологічну класифікацію (культурна грамотність, інформаційна грамотність, медіа-грамотність, міжкультурна грамотність, екологічна грамотність, трансграмотність тощо). Згідно з конвенційним значенням цього феномена ще в середині ХХ століття виокремлювали лише два види грамотності – функціональну та критичну, які передбачають розвиток навичок читання і письма, вміння працювати з новими технологіями, формування комунікативних умінь та навичок соціальної адаптації, які необхідні для успішної життєдіяльності в сучасному світі.

Наразі, функціональна грамотність як «уміння користуватися друкованою та письмовою інформацією задля успішної функціонування в суспільстві, досягнення особистих цілей, розвитку знань і реалізації потенціалу особистості» [43, р. 54] пов'язана зі здатністю до сприйняття, узагальнення, аналізу інформації та здатністю ставити цілі й обирати шляхи їх досягнення в усіх сферах своєї життєдіяльності; вмінням логічно, аргументовано та ясно будувати усне та письмове мовлення.

Критична грамотність, своєю чергою, вимагає глибокого розуміння економіко-політичних відносин у суспільстві. Відомо, що поняття «критична грамотність»

запроваджене на основі філософських поглядів П. Фрейре, згідно з якими критична грамотність включає знання, які є «соціально і культурно вибудовані, історично узагальнені й ідеологічно спрямовані» [23, с. 206].

Сьогодні в академічних колах, зокрема США, відбуваються інтенсивні процеси диференціації та інтеграції у сфері атрибуції різних видів грамотності, їхньої ролі у складі гуманітарної культури студентів у тому числі, які втілюють найважливіші об'єктивні параметри суспільства, людини, її духовні, морально-етичні орієнтири, а також способи пізнання навколишнього світу, що певним чином забезпечує «побудову продуктивного соціокультурного майбутнього» [8, с. 9–10]. Зазначене пояснюється мультимодальною природою сучасного світу, який характеризується полілогічністю та полісеміотичністю. У зв'язку з цим постає нагальна потреба у новому комунікативному дискурсі: студенти ХХІ століття мають бути здатними до швидкого переходу від однієї знакової системи до іншої [29].

Саме мультимодальний світ сьогодення, на переконання професора університету Західного Іллінойса Ш. Кордза, вимагає від людини володіння численною низкою вмінь і навичок, методів пізнання навколишнього світу і способів спілкування в усіх сферах своєї життєдіяльності в процесі індивідуальної чи колективної діяльності. Цю свою думку Ш. Кордз утілює в понятті «*мультимодальна грамотність*», яка «спонукає самовідповідальність особистості в здобутті та застосуванні знань у гнучкий, конструктивний та морально-етичний спосіб» [15, с. 4]. Автор стверджує, що означену грамотність утворює сукупність чотирьох грамотностей, а саме:

1) інформаційна грамотність (здатність виокремлювати, синтезувати та ефективно використовувати інформацію з різних джерел, застосовуючи новітні інформаційні технології);

2) візуальна грамотність (здатність аналізувати, створювати та використовувати візуальні образи з метою розвитку критичного мислення, навичок ефективної комунікації та конструктивного прийняття рішень);

3) мультикультурна грамотність (здатність спілкуватися, сприймати, порівнювати та оцінювати подібності та відмінності поведінки людей, їхні вірування, цінності в соціокультурному середовищі в межах однієї країни або двох і більше країн);

4) медіа грамотність (здатність до обробки, аналізу та оцінки різних джерел інформації у широкому діапазоні жанрів та форм засобів масової інформації) [15, с. 2–3].

Комплексний розвиток указаних грамотностей слугує запорукою ефективного подальшого навчання студентів та їхнього успішного життя в громаді [48].

Слід зауважити, що сьогодні в науково-педагогічній літературі США простежується синонімічність використання вказаних вище понять: «інформаційна грамотність» – «інформаційна компетентність», «візуальна грамотність» – «візуальна компетентність», «мультикультурна грамотність» – «мультикультурна компетентність», «медіа грамотність» – «медіа компетентність». Тому в нашому дослідженні вважаємо за доцільне побіжно звернутися до сутності понять «грамотність» і «компетентність».

Проведений аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що компетентність, як і грамотність, у визначеннях дослідників [14; 22; 44; 46], ґрунтуючись на знаннях і вміннях особистості відповідно до її набутого досвіду, забезпечує їхнє ефективне використання на практиці. Проте, на відміну від грамотності, компетентність передбачає «застосування результатів навчання в різних життєвих контекстах (освітня сфера, професійна діяльність, особистісний та професійний розвиток)» [44, с. 47] та включає здатність розв'язувати складні завдання шляхом залучення й мобілізації психологічних ресурсів особистості (включаючи саморегуляцію, саморефлексію та ставлення), які співвіднесені з її ціннісно-смысловими характеристиками. До того ж, як зазначав Р. Уайт, сутність поняття «компетентність» базується на високій мотивації та відмінному виконанні діяльності, що забезпечує ефективну взаємодію людини з навколишнім світом [46, с. 331].

Беручи до уваги вищевказане, логічно припустити, що «компетентність» є поняттям вищого порядку, ширшим за своїм сутнісним наповненням аніж «грамотність».

На основі аналізу праць американської науково-педагогічної літератури та куррікулумів вищих навчальних закладів США, зокрема Вірджинського політехнічного, Каліфорнійського політехнічного, Іллінойського, Пенсільванського, Гарвардського, Єльського, Принстонського, Американського університетів, державного університету штату Пенсильванія, університету штату Невади та коледжах Барнарда (філія Колумбійського університету) і Сент Джона, встановлено, що частіше за все поняття «компетентність» як інтегрований формальний результат навчання й особистісного розвитку вживається на позначення різних комплексів знань, умінь, навичок, які мають здебільшого відношення до професійно орієнтованої діяльності, відображаючи найвищий рівень досягнень людини та передбачаючи швидко, гнучку реакцію на динаміку соціокультурних обставин у сучасному світі. Інші випадки використання цього поняття, зокрема стосовно загальноосвітньої підготовки американських студентів, указують на розвиток здатності до розв'язання складних проблем на основі залучення комплексу вмінь і навичок, приміром «глобальна компетентність», «комунікативна компетентність» тощо.

Водночас з'ясовано, що в аналізованій науковій літературі США, яка призначена для загальноосвітньої підготовки студентів, наявне синонімічне вживання понять

«грамотність» і «компетентність». Це свідчить про візуальну валідність обох понять у контексті вищої школи США, що відображає скоріше проблемне поле, ніж якісні критерії зазначених понять, відповідно потребуючи ґрунтовніших досліджень у цьому напрямі.

Повертаючись безпосередньо до мультимодальної грамотності, вбачаємо за доцільне звернутися до більш детального аналізу такої її складової, як мультикультурна грамотність, яка, на думку Ш. Кордза, є «синтезом культурної та міжкультурної грамотностей» [15, с. 4]. Саме мультикультурна грамотність у складі гуманітарної культури особистості забезпечує її вміння діяти та ефективно спілкуватися в контексті своєї та іншої культур.

Перша з двох вищезгаданих видів мультикультурної грамотності, культурна грамотність, була вперше виокремлена відомим американським культурологом і педагогом Е. Гіршем. Її сутність ґрунтується на необхідності засвоєння людиною певних базових знань, які співвідносяться з культурою мови того чи іншого соціуму. Цей визначений корпус базових знань учений назвав культурною грамотністю, яка є суттєвою характеристикою культурної ідентифікації людини: «культурна грамотність робить людину власницею стандартного інструмента пізнання та господаркою комунікації, таким чином дозволяючи їй передавати й отримувати в часі або просторі необхідну інформацію в усній чи письмовій формах» [24, с. 22].

До культурної грамотності Е. Гірш відніс:

1) універсальні поняття зі світової історії та культури, географії, природничих наук, спорту, які повинні знати всі люди, незалежно від національності (наприклад, Шекспір, Біблія, олімпіада тощо);

2) обов'язкові для певної нації поняття, що належать історичній пам'яті народу: етнокультурні поняття, топоніми, імена діячів вітчизняної історії, літературних героїв та їхні висловлювання, історичні назви, імена казкових, літературних героїв та їхні висловлювання, прислів'я, крилаті фрази, в яких укладено загальнолюдський досвід, виражений національною мовою;

3) реалії сучасної культури (тут і зараз) [26].

Крім того, на думку Е. Гірша, «культурна грамотність є здатністю розуміти основну інформацію, необхідну для того, щоб стати істинним громадянином та в цілому для успішної життєдіяльності» [25, с. 82–83]. Автор висловив припущення, що «людина, яка не володіє цією інформацією, втрачає шанс стати повноправним учасником соціокультурного буття широкого загалу» [24, с. 15]. Саме спроможність розуміти основну суть та загальний стан речей вирізняє культурно грамотних людей [25, с. 16].

З огляду на вищезгадане, культурна грамотність базується на конкретних універсальних знаннях, якими мають оволодівати всі члени тієї чи іншої спільноти. Дж. Онейл, послідовник Е. Гірша, називає ці знання «інтелектуальним капіталом людини». Дослідник виходить з того, що вони слугують для адекватного монокультурного спілкування й охоплюють основні принципи суспільно-політичного устрою, базові математичні та мовні поняття, обізнаність щодо ключових історичних подій у світі та визнаних творів образотворчого мистецтва, музики, літератури тощо [35, с. 28–31].

Відтак, культурну грамотність, відповідно до теорії Е. Гірша, складають знання, що пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури та дозволяють формувати єдиний комунікативний простір цієї культури [26, с. 2–8.]. Вона забезпечує людині розуміння внутрішньої технології функціонування культури в цілому, слугуючи важливим початком для її гуманітарної культури.

Проте теорія культурної грамотності має своїх критиків у США. Зокрема американські педагоги С. Аронович і Г. Гіро дорікають Е. Гіршу елітарністю та консерватизмом у підходах до відбору історико-культурної інформації, якою має оволодівати підрастаюче покоління відповідно до його теорії [9, с. 26]. Вони стверджують, що Е. Гірш «намагався подати культурну грамотність як комплексний базис для переосмислення історії США та перебудови дискурсу громадського життя країни» [9, с. 38].

На додаток до цієї критики професор Каліфорнійського університету П. Макларен стверджує, що базові знання, які виокремив Е. Гірш, є ідеологічно забарвленими, «пов'язаними з певними політичними та соціальними інтересами» та зовсім не враховують особливості історико-культурного розвитку різних меншин США [34, с. 9].

На підвалинах вищезгаданої критики на адресу теорії культурної грамотності Е. Гірша в 2003 р. американський учений К. Ерлі та професор Сінгапурського університету С. Анг у науковий ужиток вводять поняття «культурного інтелекту». На відміну від культурної грамотності культурний інтелект актуалізується не в одній певній культурі, а в надкультурному просторі [18]. Ці автори визначають культурний інтелект як «здатність особистості успішно адаптуватися до нових культурних умов, тобто успішно взаємодіяти з іншими в незнайомому культурному середовищі» [19, с. 9]. Розвиваючи ідеї К. Ерлі й С. Анга, Б. Петерсон подібним чином уважає культурний інтелект «здатністю особистості адекватно застосовувати вміння та навички в міжкультурному середовищі» [36, с. 7].

Як бачимо, американські вчені [19; 31; 32; 36] одностайні в своєму розумінні культурного інтелекту як здатності особистості успішно взаємодіяти з представниками

інших культур, розуміти їхні поведінкові стратегії та демонструвати адекватну поведінку в іншому культурному середовищі. Розвинений культурний інтелект дозволяє людині ефективно функціонувати та досягати суттєвих результатів у різних культурних середовищах.

Нині Центр вимірювання культурного інтелекту (Cultural Intelligence Center) під президенством професора Д. Лівермора в США надає інформацію щодо його рівня в різних країнах, а також запроваджує практичне застосування шкали його виміру для освітніх і бізнесових цілей, яка включає чотири основні компоненти культурного інтелекту:

1) когнітивний – культурна обізнаність індивіда стосовно норм, підходів й умов існування у різних культурних середовищах;

2) метакогнітивний – культурне усвідомлення та знання особистістю реалій, необхідних для взаємодії з представниками іншого культурного походження;

3) мотиваційний – здатність індивіда спрямовувати увагу та енергію на культурні відмінності;

4) поведінковий – здатність індивіда демонструвати відповідний гнучкий діапазон вербальних та невербальних дій у спілкуванні з людьми іншого культурного походження [32].

Звертаючись безпосередньо до сфери вищої освіти на основі аналізу куррікулумів загальноосвітньої підготовки студентів у США встановлено, що в них уживається подібне за своїм змістовим наповненням до культурного інтелекту поняття «міжкультурної грамотності» або його синонім, який сьогодні також виявляється в активному вжитку в американській педагогічній теорії та практиці, – «міжкультурна компетентність».

Поняття «*міжкультурна компетентність (грамотність)*», за ствердженням А. Фантіні, включає:

– певні поведінкові особливості та особистісні якості, необхідні для ефективної й адекватної взаємодії в межах іншої культури (поведінкова гнучкість, толерантність, емпатія, відкритість тощо);

– здатність до організації спілкування з людьми іншої культури з метою отримання фактичної інформації й естетичного задоволення від процесу комунікації;

– здатність до продуктивної співпраці з представниками іншої культури;

– позитивне ставлення до світу, до взаємодії з представниками інших культур та до себе як учасника цієї взаємодії;

– вміння та навички, необхідні для організації ефективної комунікації в іншому культурному середовищі; знання поведінкових моделей, стратегій комунікації з людьми іншої культури;

– достатній рівень володіння мовою тієї чи іншої культури [22, с. 271–272 ].

Вказану думку А. Фантіні поділяє Г. Сільє, додаючи, що «міжкультурна компетентність (грамотність)» як комплекс певних знань і вмінь у сфері міжкультурного спілкування включає розуміння того, що поведінкові моделі людей зумовлені їхньою культурою та залежать від таких біологічних і соціальних змінних, як вік, стать, приналежність до соціального класу, місце проживання тощо [38, с. 39–45].

Вищезгадані погляди Г. Сільє й А. Фантіні дозволяють трактувати міжкультурну компетентність не лише як певну систему знань і вмінь, а й як комплекс особистісних характеристик, серед яких чільне місце займають емпатія та толерантність, зокрема до людей інших культур, та навичок ефективної комунікації.

Останнє з двох зазначених понять, поняття «толерантності», уведене в науковий обіг Г. Олпортом, який пов'язував його із співпрацею та партнерством; повагою людської гідності; прийняттям іншої людини такою, як вона є; здатністю до емпатії; визнанням різноманіття та рівності інших; терпимістю до думок, вірувань і поведінки інших людей; відмовою від домінування, заподіяння шкоди або насильства [4, с. 155–156].

Вказані ідеї Г. Олпорта знайшли своє втілення в Декларації принципів толерантності, в якій проголошено толерантність «як повагу, сприйняття і розуміння багатого різноманіття культур світу, форм самовираження та самовиявлення людської індивідуальності» [18, с. 9].

Керуючись положеннями вказаної Декларації, американські освітяни К. Сітарам і Р.Когделл розробили практичні рекомендації з міжкультурного спілкування, зорієнтовані на формування толерантного ставлення до інших людей. Ці рекомендації є так званим «Кодексом етики міжкультурного комунікатора», згідно з яким кожна людина повинна [40]:

1. Усвідомлювати, що вона не встановлює світові стандарти.
2. Ставитися з повагою до культури інших людей.
3. Не критикувати цінності, переконання та звичаї інших культур.
4. Завжди пам'ятати про необхідність розуміти культурну основу цінностей інших людей.
5. Ніколи не надавати переваги своїй релігії стосовно вірувань людей інших культур.

6. Спілкуючись з представниками іншої релігії, намагатися розуміти і поважати цю релігію.

7. Поважати звичаї приготування та прийняття їжі інших народів, що склалися під впливом їхніх специфічних потреб і природнихресурсів.

8. Поважати способи одягатися, прийняті в інших культурах.

9. Не демонструвати відрази до незвичних запахів, якщо ті можуть сприйматися людьми інших культур як приємні.

10. Не зважати на расові відмінності інших людей.

11. Не дивитися зверхньо на людину, мовленню якої притаманний акцент іншої культури.

12. Розуміти, що кожна культура, якою б малочисельною вона не була, має, що запропонувати світові, та не існує таких культур, які б мали монополію на будь-які аспекти життя людей.

13. Не намагатися використовувати власний високий статус в ієрархії своєї культури для впливу на поведінку представників іншої культури в ході міжкультурних контактів.

14. Завжди пам'ятати, що жодна наукова інформація не підтверджує переваги однієї етнічної групи над іншою.

З огляду на вищевказе маємо змогу констатувати, що формування толерантної особистості тісно пов'язане з розвитком її емпатії, яка є своєрідним емоційно-мотиваційним способом внутрішнього реагування на інших і навколишній світ у цілому.

Слід зазначити, що поняття «емпатія» було вперше виокремлене американським психологом Е. Титченером, який, узагальнивши наявні на той час філософські й етичні концепції співчуття, розглядав її як «спосіб розуміння емоційного стану іншої людини, зокрема при сприйнятті об'єктів та явищ природи, творів мистецтва за допомогою почуттів і співпереживання» [2, с. 380].

Сучасна психологічна наука визначає емпатію як «співчуття, співпереживання, здатність людини емоційно відгукуватися на переживання інших. Емпатія передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок і почуттів» [5, с. 413]. Досить вдало, на наш погляд, тлумачить емпатію американський психолог, професор Чиказького університету Дж. Іган, наголошуючи на її когнітивному началі: «емпатія як спосіб спілкування та будівник відносин між людьми є здатністю розуміти і проникати у світ іншої людини, а також передавати їй це розуміння» [21, с. 89]. До того ж «емпатія є важливим інструментом розуміння людського досвіду та провідним шляхом доступу до інших культур» [17, с.



137]. На основі цього особистість здатна вибудувувати власну систему взаємодії з іншими в соціумі, втілюючи цінності у власній життєдіяльності.

За ствердженням К. Роджерса, емпатійне ставлення до іншої людини передбачає точне сприйняття її внутрішнього світу зі збереженням емоційних та смислових відтінків. На думку вченого, проявляти емпатійне ставлення важко. Адже це означає бути відповідальною, активною та, водночас, чутливою людиною [37]. Основний механізм емпатії полягає в перенесенні внутрішнього світу іншого на власний. Емпатія таким чином є своєрідним емоційно-мотиваційним способом внутрішнього реагування на інших та навколишній світ у цілому, що обов'язково детермінується розумінням самого себе.

Розвиваючи вказані вище ідеї К. Роджерса, Р. Бернс у своїх дослідженнях [1] визначив потенційні характеристики людини, здатної до емпатії. На його переконання, така людина:

- виявляє толерантність до виявлення емоцій з боку іншої людини;
- здатна глибоко відчувати суб'єктивний світ іншої людини, не розкриваючи при цьому свого власного світу;
- готова адаптувати своє сприйняття до сприйняття іншої людини, щоб досягти ще більшого розуміння стану речей [1].

Своєю чергою, Р. Мей зазначає, що емпатія є глибоким почуттям, яке передає таке «духовне єднання особистостей», коли одна людина настільки переймається почуттями іншої, що тимчасово ототожнює себе зі співрозмовником, немовби розчиняючись у ньому. Тобто вона сприймає іншу людину крізь призму її культури. Саме в цьому глибокому процесі емпатії виникає взаєморозуміння, взаємовплив, вибудовуються значущі відносини між людьми [3], що загалом забезпечує ефективне формування гуманітарної культури особистості.

На емоційному та гносеологічному аспектах емпатії наголошує філософ Д. Сміт, виділяючи разом з емпатійним сприйняттям емпатійне судження, яке передбачає розуміння не лише почуттів, а загалом світосприйняття іншої людини. Таким чином «Я» особистості робить умовивід не що інша людина є, а що вона переживає. «...Людина може емпатійно висловлювати судження про те, що переживають інші, лише якщо їй притаманна здатність репродуктивно уявляти свої переживання щодо інших» [42, с. 234].

Подібним чином, наголошуючи на зв'язку емпатії з емоціями, У. Бронфенбреннер розглядає цю особистісну характеристику як «інтелектуальну репродукцію внутрішнього світу людини», як «соціальну сензитивність або соціальний інсайт», тобто когнітивну здатність людини розпізнавати думки і почуття іншої людини [11].

Вважаємо, що науковий доробок філософа Д. Тревізані [45] може слугувати узагальненням вищевикладеному стосовно розуміння емпатії. Вчений у цьому комплексному понятті виділяє чотири рівні:

1) поведінкову емпатію (behavioral empathy) як розуміння поведінки людей інших культур та усвідомлення відмінностей у нормах їх поведінки;

2) емоційну емпатію (emotional empathy) як здатність відчувати та переживати емоції інших людей, у тому числі й представників інших культур;

3) релятивну емпатію (relational empathy) як здатність розуміти зв'язок між емоціями та поведінкою інших людей, у тому числі й представників інших культур;

4) когнітивну емпатію (cognitive empathy) як розуміння когнітивних продуктів певної культури у взаємодії, здатність співвідносити своє і чуже та усвідомлювати те, що об'єднує та виокремлює людей різних культур [45].

З огляду на зазначене, логічним видається твердження, що емпатія є складною, багатогранною властивістю людини і водночас процесом, в якому пізнавальні та емоційно-чуттєві феномени складають взаємозумовлюючу єдність, сприяючи ефективній комунікації та загалом формуванню гуманітарної культури особистості.

Відтак, беручи до уваги все вищевикладене щодо змістового наповнення мультикультурної грамотності як синтезу культурної та міжкультурної грамотностей, слід наголосити на важливості комунікативного елемента в цьому симбіозі, а саме комунікативної компетентності. Сутність цього елемента передбачає здатність до спілкування з метою сприйняття, передачі інформації й обміну нею, вибору мовних засобів залежно від соціокультурного середовища (в умовах власної або іншої культур), ситуації спілкування, типу, стилю та жанру мовлення, водночас досягаючи власних комунікативних намірів [13; 28; 42].

Останнє стверджується психологом К. Данзігером, який визначає комунікативну компетентність як здатність індивіда реалізовувати комунікативні функції згідно з умовами ситуації. За основу комунікативної компетентності автор обирає здатність приймати думку партнера по спілкуванню, а також будувати спілкування в такий спосіб, щоб воно було зрозумілим і прийнятним для співрозмовника [16].

Деталізує цю позицію професор Каліфорнійського університету Дж. Уїманн, трактуючи комунікативну компетентність як уміння обирати доречний тип комунікативної поведінки з метою успішного досягнення особистих цілей або намірів під час спілкування [47]. Задля цього, згідно з теорією Д. Гаймса, комунікант повинен володіти значно глибшими, ніж суто лінгвістичними вміннями та навичками, тобто йому

необхідні знання психології міжособистісної взаємодії та соціокультурні, нормативно-регулятивні вміння [28].

Разом з тим американські психологи [10] визначають комунікативну компетентність як здатність усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття співрозмовників з метою самомотивації й управління власними емоціями в собі самій та у стосунках із іншими людьми.

Зрештою найвдалішим, на наш погляд, з огляду на реалії та імперативи сьогодення, є тлумачення Всесвітнім освітнім конгресом у Портсмуті комунікативної компетентності як комплексної системи, до складу якої входять:

- 1) володіння літературним і діловим письмовим й усним мовленням;
- 2) знання як мінімум однієї іноземної мови, розповсюдженої у світі;
- 3) уміння користуватися комп'ютерними технологіями та іншими засобами зв'язку й інформації;
- 4) знання психології та етики спілкування;
- 5) здатність до колективної взаємодії [6, с. 53].

Зважаючи на окреслені вище думки науковців щодо сутності комунікативної компетентності можемо стверджувати, що вона пов'язана з прагматичним використанням соціокультурних знань і вмінь та відносинами людей у спілкуванні.

Отже, підсумовуючи все викладене вище, констатуємо, що мультимодальна грамотність разом з комунікативною компетентністю є важливими складовими гуманітарної культури студентів у вищій школі США, які забезпечують їх ефективними методами пізнання навколишнього світу, формування здатності розуміти різні способи категоризації світу та гнучко використовувати інформацію на основі раціональних інтелектуальних і комунікативних стратегій, за допомогою яких студенти здатні вибудовувати власну систему взаємодії з іншими в соціумі, втілюючи загальнолюдські цінності у всіх сферах своєї життєдіяльності.

### **Література**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 449 с.
2. Краткий психологический словарь / [Абраменкова В. В., Аванесов В. С., Агеев В.С. и др.] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.
3. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей [пер. с англ. Т. К. Кругловой]. – М. : Класс, 1994. – 144 с.

4. Олпорт Г. Толерантная личность / О. Олпорт // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 155–159.
5. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
6. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – М. : «Академия», 2002. – 224 с.
7. Ang S. Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications / Soon Ang, Linn Van Dyne. – N. Y. : M. E. Sharpe, 2008. – 432 p.
8. A Pedagogy of Multiliteracies : Designing Social Futures [Electronic resource] / Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, et al // Harvard Educational Review. – 1996. – Vol. 66. – № 1. – P. 60–92. – Mode of access : [http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf).
9. Aronowitz S. Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism / Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux. – Minneapolis MN : University of Minnesota Press, 1991. – 216 p.
10. Boyatzis R. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI) / R. Boyatzis, D. Goleman, & K. Rhee. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.) // Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass. – 2000. – P. 343–362.
11. Bronfenbrenner U. Discovering What Families Do / D. Blankenhorn, S. Bayme, J. Elstain (eds.) // Rebuilding the Nest: a New Commitment to the American Family. – Milwaukee (WI), 1990. – P. 27–38.
12. Case D. Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking. Needs and Behavior / Donald Case. – New York : Academic Press, 2002. – 400 p.
13. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Massachusetts : The M.I.T. Press, 1969. – 251 p.
14. Coiro J. Central issues in new literacies and new literacies research / J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu // Handbook of new literacies research. – New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – P. 1–22.
15. Cordes S. Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction [Electronic resource]/ Sean Cordes // World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly “Libraries create futures: Building on cultural heritage” (23-27 August 2009, Milan, Italy). – Mode of access : <http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf>.
16. Danziger K. Interpersonal communication / Kurt Danziger. – N.Y., 1976. – 233 p.

17. Davidson L. Philosophical foundations of humanistic psychology / Larry Davidson // *The Humanistic Psychologist*. – 1992. – Vol. 20. – № 2–3. – P. 137–139.
18. Declaration of Principles on Tolerance [Electronic resource]. – Mode of access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf>.
19. Earley P. C. Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures / P. Christopher Earley & Soon Ang. – Palo Alto, CA : Stanford, 2003. – 379 p.
20. Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>.
21. Egan G. The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping / Gerard Egan. – Pacific Grove, CA : Brooks/Cole, 2009. – 496 p.
22. Fantini A. Becoming better global citizens: the promise of intercultural competence / Alvino Fantini // *Adult Learning*. – 1991. – Vol. 2. – № 5. – P. 15–19.
23. Freire P. The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom / Paulo Freire // *Harvard Educational Review*. – 1970. – Vol. 40. – № 2. – P. 205–225.
24. Hirsch E. D. A first dictionary of cultural literacy / E. D. Hirsch. – Boston : Houghton Mifflin, 1989. – 370 p.
25. Hirsch E. D. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know / E. D. Hirsch, J. F. Kett, J. Trefil. – Boston–New York : Houghton Mifflin, 2002. – 669 p.
26. Hirsch E.D., Jr. Cultural literacy. What every American needs know / E. D. Hirsch, Jr. – N.Y., 1988. – 253 p.
27. Hirsch E. D. The Schools We Need: And Why We Don't Have Them / E. D. Hirsch. – New York : Doubleday, 1996. – 317 p.
28. Hymes, D. On Communicative Competence // *Sociolinguistics. Selected Readings* / D. Hymes. – J.B. Pride and J. Holmes, Eds. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
29. Jewitt C. Multimodal teaching and learning : The rhetorics of the science classroom / Carey Jewitt, Gunther Kress, Jon Ogborn, C. Tsatsarelis. – London ; New York : Continuum, 2001. – 188 p.
30. Kimball B. A. Toward pragmatic liberal education / B. A. Kimball // *The Condition of American Liberal Education* [R. Orrill (ed.)]. – New York : College Entrance Examinations Board, 1995. – P. 3–122.
31. Livermore D. Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success / David Livermore. – N. Y. : AMACOM, 2009. – 240 p.
32. Livermore D. The Cultural Intelligence Difference: Master the One Skill You Can't Do Without in Today's Global Economy / David Livermore. – N. Y. : AMACOM, 2011. – 224 p.

33. Martin J. R. Changing the educational landscape : Philosophy, women, and curriculum / J. R. Martin. – New York, NY : Routledge, 1994. – 252 p.
34. McLaren P. Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education / Peter McLaren. – Boston, MA : Pearson Allyn & Bacon, 2006. – 352 p.
35. O’Neil J. Core knowledge & standards: a conversation with E. D. Hirsch / J. O’Neil // Educational Leadership. – 1999. – Vol. 56. – №6. – P. 28–31.
36. Peterson B. Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures / Brooks Peterson. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 2004. – 240 p.
37. Rogers C. R. Bringing Together Ideas and Feelings in Learning / C. R. Rogers // Learning Today. – Spring, 1972. – Vol. 5. – P. 32–43.
38. Roth M. S. Creative, Humanistic, and Pragmatic: Liberal Education in America / Michael S. Roth // Diversity and Democracy. – 2012. – Vol. 15. – № 1. – P.2–5.
39. Seelye H. N. Teaching culture: strategies for intercultural communication / H. Ned Seelye. – Lincolnwood, IL : National Textbook Company, 1993. – 336 p.
40. Sitaram K. S. Foundations of intercultural communication / K. S. Sitaram & R. T. Cogdell. – Columbus, Ohio : C. E. Merrill Co., 1976. – 246 p.
41. Smith D.W. The Circle of Acquaintance: Perception, Consciousness, and Empathy / D.W. Smith. – Dordrecht : Kluwer, 1989. – 268 p.
42. Spitzberg B. H. Communication competence: Measures of perceived effectiveness / B. H. Spitzberg // Handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes [C. H. Tardy (Ed.)]. – Norwood, NJ : Ablex, 1998. – P. 67–105.
43. Tamassia C. Adult Education in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learner Surveys / Claudia Tamassia, Marylou Lennon, Kentaro Yamamoto and Irwin Kirsch. – Washington, DC : Educational Testing Service & National Center for Education Statistics, 1993. – 327 p.
44. Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – 241 p.
45. Trevisani D. Negoziazione Interculturale. Comunicazione oltre le barriere culturali / Daniele Trevisani. – Milan : Franco Angeli Franco Angeli, 2005. –176 p.
46. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological review, 1959. – № 66(5). – S. 297–333.
47. Wiemann J. M. Explication and test of a model of communicative competence / J. M. Wiemann // Human Communication Research. – 1977. – №. 3. – P. 195–213.

48. Williams B. T. Popular culture and representations of literacy / Browyn T. Williams, Amy A. Zenger. –London : Routledge, 2007. – 186 p.

## **Модель розвитку аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки в університетах Польщі**

Метод моделювання вже давно використовують не лише як математичний інструментарій, у науково-педагогічних дослідженнях для побудови спрощеного у масштабах зображення ідеального образу, що уможливорює проектування і форми, і змістової частини наукового пошуку, а саме – чітке розуміння його мети, засобів, цілей і способів її досягнення. Попри те, що педагогічній моделі властиві помітні відмінності від моделей математичних, фізичних, хімічних явищ і процесів (оскільки психолого-педагогічні науки присвячені дослідженню такого явища «живої природи», як ніким ще повністю не пізнаний людський організм), підходи та принципи до її побудови багато в чому ідентичні в усьому науковому світі.

У нашому дослідженні виходили з того, що моделювання педагогічних явищ і процесу розвитку аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки, повинно розглядатися на макро- та мікрорівні, як це зроблено, наприклад, у праці Й. Павловського [10]. Щодо першого йдеться про універсальну модель для ґрунтового розуміння гуманітарного складника розвитку особистісної структури загалом і її підструктур зокрема, як-от: утворення й ієрархізації цінностей і ціннісних орієнтацій, їхніх регулятивно-поведінкових, мотиваційних, пізнавальних, емоційно-вольових функції тощо. Саме це у своїй аналітичній студії описує Б. Скавбанія [13, с. 23]. *На думку науковця, модель гуманітарного пізнання (психологічно-психіатрично-клінічний діагноз), автором якої є А. Кенпінський, доцільно розглядати у трьох площинах пізнання (біологічній, психологічній і соціологічній), які водночас постають і трьома перспективами сприйняття проблеми (особистості досліджуваного, дослідника й оточення), які вказують на два напрями досліджень – повздовжні та поперечні (цит. за [14, с. 99–100]). Ідентичність цієї моделі, на погляд ученого, складає поєднання даних, які може бути отримано у двох дослідницьких перспективах – суб'єктивній і об'єктивній. Прихильники такого бачення діагностування розвитку, що відзначається спрямованістю на отримання позитивного діагнозу, автором якої – І.Обуховська, наголошують на істотності провадження діагностування на дії інтервенційного характеру. Це означає, що діагностування повинне не лише визначати такі дії (діяння), але й мати характер відкритого діагностування [4, с. 11].*



Об'єднання негативного діагнозу (перший етап дослідження) із позитивним (другий дослідницький етап) вирішує завдання модифікації процесу розвитку [15, с. 102]. Наприклад, підґрунтям моделі діагностування процесу виховання (Кавула, 2003) слугує дуалістичне дослідження явищ для оцінювання виховної діяльності [4, с. 664-674].

У ході всебічного аналізу процесу моделювання педагогічних явищ Б.Скавбанія справедливо зауважує про те, що загалом – незалежно від прийнятих моделей – їхню структуру зумовлює три чинники, що характеризують дослідника: описання предмета діагностування (концептуалізація), вибір методів і техніки проведення дослідження (організація) та застосування дослідницьких методик і технік (реалізація). Відомо, що правильна побудова графічної моделі забезпечить значне підвищення ефективності досягнення дослідницьких цілей і призведе до швидшого отримання результатів дослідження. Така правильність значною мірою залежить від постановки діагнозу дослідження (дослідницьких дій). Постановка діагнозу актуалізує низку чинників, які досить вдало виокремлює К. Островська:

- окреслення мети дослідження, що тісно пов'язано з вибором відповідної теоретичної концепції;
- вибір техніки, детермінованої обраною концепцією;
- практичне застосування дослідницької технології;
- інтерпретація відібраного емпіричного матеріалу;
- діагностування. [9, с. 11–18], [6], [7].

У контексті аналізу процесу моделювання педагогічних явищ на макрорівні необхідно відзначити, що найбільш вдало, на нашу думку, його схарактеризовано у праці відомої польської дослідниці К. Дурай-Новакової за назвою «Моделювання у педагогічних дослідженнях». Авторка розтлумачує питання про онтологічне, епістемологічне та методологічне походження педагогічних досліджень, розглядаючи моделювання як їхню особливу й обов'язкову у гносеологічному вимірі частину. Поняття «модель» (від латинських *modus, modulus*) науковець потрактує як міру, образ, спосіб [2, с.146]. Крім того, автор стисло, відповідно до аксіоми Аристотеля: «Sapientis est ordinare», в педагогічному ракурсі розглядає питання про елементи, що складають систему модельного ядра, як-от: специфічність процесів, засад і форм, етапів і функцій моделювання, що стосуються чинників і наслідку. Польська дослідниця виокремлює чотири епістемологічні стилі моделювання: 1) позитивістський; 2) постпозитивістський; 3) постмодерністичний і 4) посткультуральний, які можна сприймати як «епістемологічно-методологічне відлуння минулих стилів, що і досі залишаються актуальними» [2, с. 140]. Терміном «епістемологія» педагог називає результати гносеологічного процесу пізнання.

Для нас визнаємо актуальним бачення побудови системної моделі, яку К. Дурай-Новакова визначає як сукупність елементів, що віддзеркалюють або ж цілковито відтворюють об'єкт дослідження (суб'єкт, предмет, явище, стан, подію тощо) для встановлення конкретних пізнавальних цілей. Автор наголошує на потребі зважати на зв'язки, що наявні в межах цілісності системи, а також її підсистем і надсистем як рівнозначних між собою. Цілком погоджуємось із дослідницею в тому, що модель можна вважати системою (або образом системи), якщо вона уможливіє з'ясування питання про структуру описуваної первинної системи, що розкриває найважливіші аспекти, які, своєю чергою, є істотними для вирішення поставленої дослідником проблеми. Системне моделювання виконує численні функції, як, наприклад, евристичну – у процесі наукового пізнання, дієву (практичну). Автор оперує таким визначенням і вживанням поняття «модель», що цілком суголосні нашому баченню цього наукового феномену:

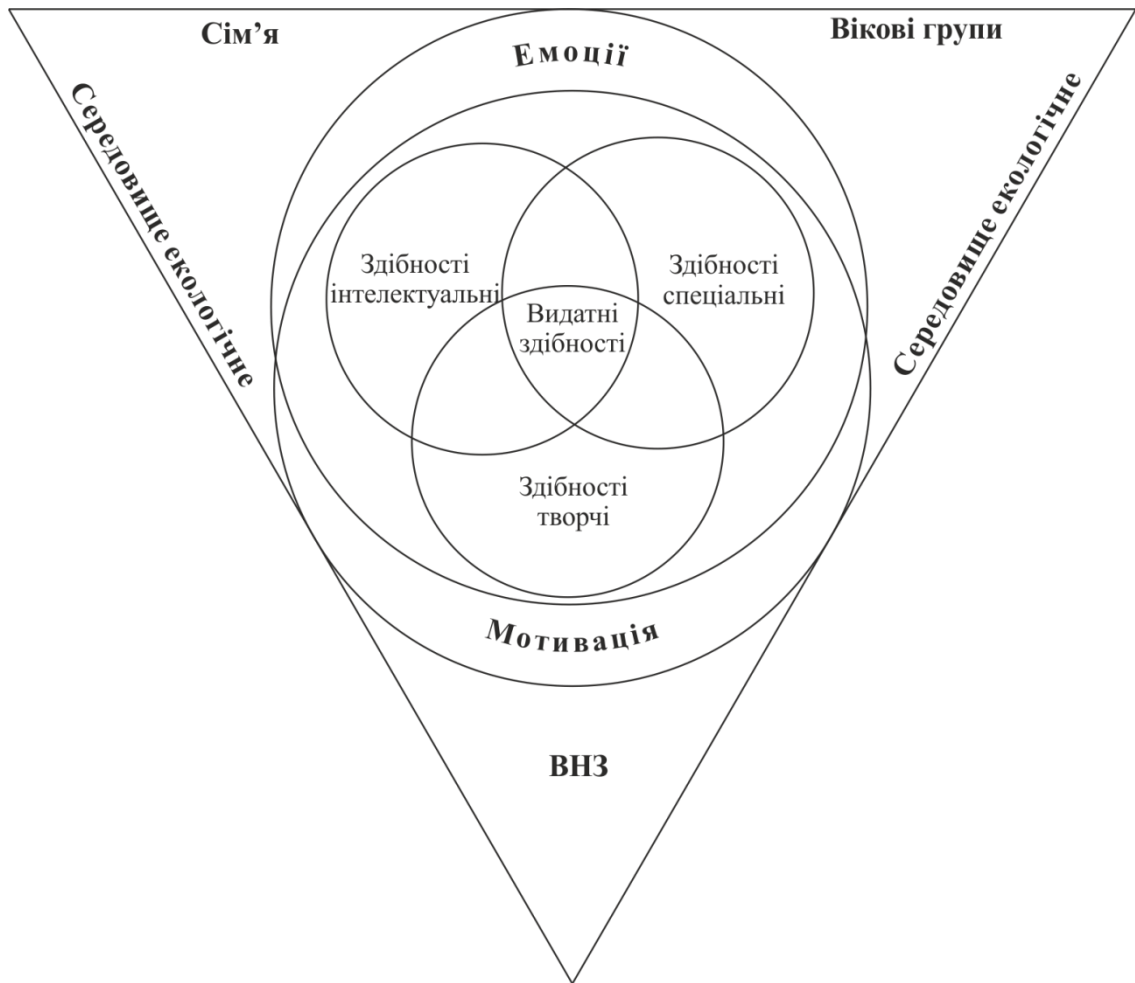
1) як зауважує К. Дурай-Новакова, здебільшого поняття «модель» використовують для певного окресленого типу конструкції;

2) терміном «модель» досить часто називають «ідеальний» зразок, на які зорієнтовані інші об'єкти того ж самого типу;

3) поняттям «модель» номінують матеріальну будову об'єкта незалежно від того, з якою метою це роблять [2, с. 147].

Значно вужче трактування змісту вказаного поняття пропонують представники логічної науки. Втім, навіть зі зміною семантики «модель» постає як набір припущень, що подають у значно спрощеному вигляді предмет або суму предметів, що утворюють такі припущення. Згадані моделі, як правило, розглядають у двох вимірах: номінальному (теоретичному) та реальному (номінальному на практиці). Відповідно до цього твердження поняттям «модель» можна оперувати із двояким значенням: а) як можливим способом реалізації, тобто представленням конкретної теорії; б) певним представленням (описом), що ґрунтується на імітації окресленої системи (об'єкта).

Нашу концептуальну модель вибудовуватимемо відповідно до другого визначення. Її фундаментом слугуватимуть уже перевірені на практиці моделі польських науковців. Проаналізуємо дві з них. З огляду на предмет дослідження – розвиток аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки – передусім модель особистісного розвитку С. Попка (рис. 3.1) (S. Popok, 1988, 2001) [12].



**Рис. 3.1. Модель особистісного розвитку С. Понка [12]**

*Розвиток аксіологічного потенціалу, на наше глибоке переконання, залежить від розвинених здібностей особистості. Завдяки наявності (або відсутності) різного роду здібностей студенти по-різному сприймають і інтеріоризують цінності, що складають аксіологічний потенціал. Польські педагоги та психологи вважають, що здібність – це властивість, що відрізняє одну людину від іншої; це також здатність із легкістю і швидкістю відбирати та переробляти інформацію про навколишній світ. Польські психологи традиційно розрізняють, якнайменше, 3 типи здібностей:*

- *загальні – це здібності, які визначають як розумові;*
- *спеціальні здібності (скеровувальні) – наприклад, мовні, математичні, артистичні здібності. Найвищий ступінь такого роду здібностей вважають наявністю в людини таланту;*
- *творчі – це здібності, потрактовані як уміння знаходити багато різних і оригінальних способів розв'язання завдань і вирішення проблем. Тобто йдеться про різноплановість пошуків і пошуки різноплановості.*

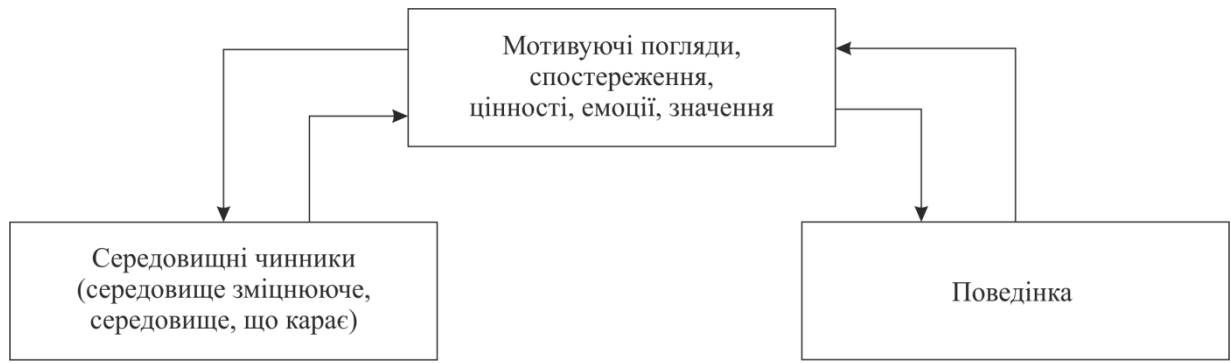
Пропонуючи концептуальну теорію розвитку здібностей (як певний прототип моделі розвитку аксіологічного потенціалу особистості) С. Попек висловлює цікаву думку про те, що розвиток здібностей є обов'язковим, але не достатнім на шляху до досягнення розумового максимуму. Основні компоненти моделі представлено у вигляді кіл, що перетинаються між собою (інтелектуальні здібності, спеціальна обдарованість і творча обдарованість). В умовах одночасної взаємодії всіх трьох кіл, на переконання автора, можна стверджувати про утворення найвищої обдарованості та появу «неймовірних» здібностей. На думку дослідника, на рівень розвитку також має суттєвий вплив емоційно-мотиваційна сфера. Всі складники моделі функціонують у просторі дії трьох сфер (середовищ) – сімейної, навчальної (ВНЗ – М. Р.) та вікової, що взаємодіють між собою. Коли котрийсь із елементів не взаємодіє з іншими, процес розвитку здібностей зазнає труднощів у реалізації або гальмування. Позитивний вплив усіх чинників моделі дає шанс на оптимальний розвиток здібностей особистості. Автор наводить певну класифікацію розвитку здібностей, підкреслюючи, що розвиток математичних і артистичних здібностей можливий уже у дошкільному віці. У цьому ж віці, але трішки пізніше, стають помітними здібності музичні та пластичні. Втім, помітною є різниця у здібностях моторних, виявом яких слугують здібності музично-ритмічні та моторно-технічні. Між дітьми у цьому віці наявна значна різниця в індивідуальних виявах здібностей. Молодший шкільний вік – період «розквіту» інтелектуальних здібностей, а старший вік – інтенсивного розвитку творчих здібностей, що безпосередньо позначаються на розвитку творчо-інтелектуального рівня особистості. Молоді, на думку автора, притаманна велика активність і енергія, широке коло інтересів, вразливість і емоційність, а проте – виразна самостійність та інтелектуальна незалежність. Насамкінець у дорослому віці з'являються здібності лінгвістично-літературні та філософські. Як підсумок – учений зауважує, що від недавнього часу в науці панує думка, що на розвиток здібностей можна впливати.

На основі певної аналогії із розвитком системи цінностей і породжених ними ціннісних орієнтацій відзначаємо, що вперше питання про можливість виміру та фіксації ієрархії ціннісно-сислової сфери дитини було піднято групою вчених (Döring, Cieciuch, Harasimczuk, Daniel, Knafo і Bilsky) під час виступу на конференції з міжкультурної психології у Стамбулі 2011 року на тему «Children's motivational goals – early precursor of values in adult's lives» [1, с. 137]. І хоча цю працю присвячено не стільки побудові ієрархії цінностей у дитячому віці, скільки визначенню цінностей у мотиваційній і пізнавальній категоріях, вона все ж становила для нас певний інтерес. Дослідження системи цінностей у дітей 7–13 років виконували за допомогою Picture Based Value Survey for Children

(PBVS-C, Döring i in., 2010) у польській адаптації Цецюха й ін. (Cieciucha, Harasimczuk i Döring) [1, с. 161]. За результатами фундаментального дослідження розвитку ціннісно-сміслової сфери осіб різного віку (від дошкільного до 23 років), група науковців під керівництвом Я. Цецюха відзначає, що в ранньому підлітковому віці (13–14 років) переважають груповані цінності: *бути найкращим – приносити радість іншим; допомагати іншим – показувати, що вміємо* (оцінка 5 за п'ятибальною шкалою). У дослідженнях із гімназистами, ліцеїстами (старшокласники) та студентами ВНЗ було отримано результати щодо переважання таких груп цінностей, як: *бути кращим від інших – допомагати іншим; сім'я – успіхи* (оцінка 5 за п'ятибальною шкалою). У першій дослідницькій категорії чотири бали одержали групи цінностей: *товаришувати з усіма – уникати небезпеки; показувати, що вміємо – слухати про те, що сталося колись; бути лідером – мати фантазію та цікаві задуми; приносити радість іншим – робити собі приємність*. У другій – такі групи, як: *мудрість – безпека; успіхи – скромність; багатство – свобода; дружба – приємність* [1, с. 169]. З огляду на результати обох досліджень – (першого – модельно-теоретичного другого – емпірично-результативного) можемо стверджувати, що основні тенденції моделі С. Попека підтверджено у ході дослідження цінностей особистості, проведеного групою польських науковців під керівництвом Яна Цецюха. Відтак, доцільно зробити попереднє припущення, що система цінностей особистості чинить вплив на розвиток її здібностей. Тому обидва проаналізовані дослідження обрано за основу моделювання такого явища, як саме - формування та розвиток аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки.

Друга представлена у роботі модель польської дослідниці К. Піурковської цікавила нас із точки зору впливу цінностей на поведінку особистості [11, с. 53–57]. К. Піурковська використовує тлумачення поняття «поведінка», запропоноване К. Р. Роджерсом, а саме – «цілеспрямоване на мету прагнення організму до задоволення відчуттєвих потреб, спостережуваних у дослідницькому полі» [3]. Відповідно до напрацювань теоретиків суспільного вчення на поведінці особистості значною мірою позначаються такі чинники, як: середовище, особистісні риси та погляди (рис. 3.2).

Посутнім, на наше переконання та на думку К. Піурковської, видається трактування поведінки як явища К. Левіна, згідно з яким поведінка є функцією поля у тому часі, коли ця поведінка відбувається [3, с. 357]. Прикметно, що поле вчений тлумачить як «сукупність співіснуючих фактів, які уявляють як взаємозалежні один від одного» [3, с. 240].



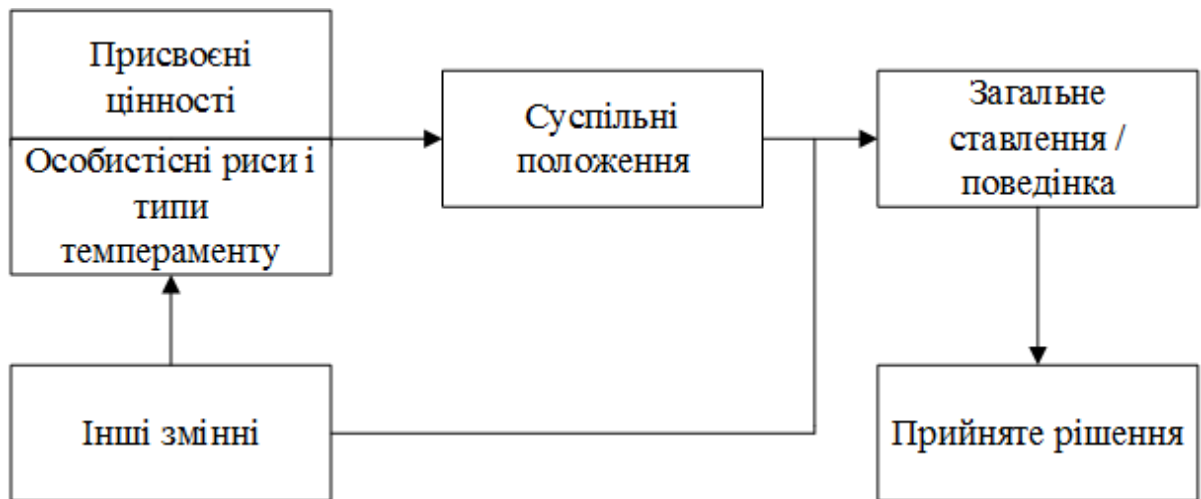
**Рис. 3.2. Система чинників поведінки особистості**

Беручи за основу теоретичні припущення щодо поведінки окремих категорій працівників (менеджерів), К. Піурковська, на наш погляд, цілком правильно стверджує про *поведінку особи як функцію цінності й особистісних виявів*, як-от: відносини, здатності, мотивації, сприйняття та навчання (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Поведінка особи як функція цінності й особистісних виявів**

Системне зіставлення у пропонованій праці понять «відносини» та «поведінка» передбачало аналіз значної кількості соціопсихологічних детермінант, розглянутих почергово або як взаємозалежні в царині трьох характеристик: визнаних (присвоєних) цінностей, особистісних рис і типів темпераменту, а також суспільних положень (рис. 3.4).

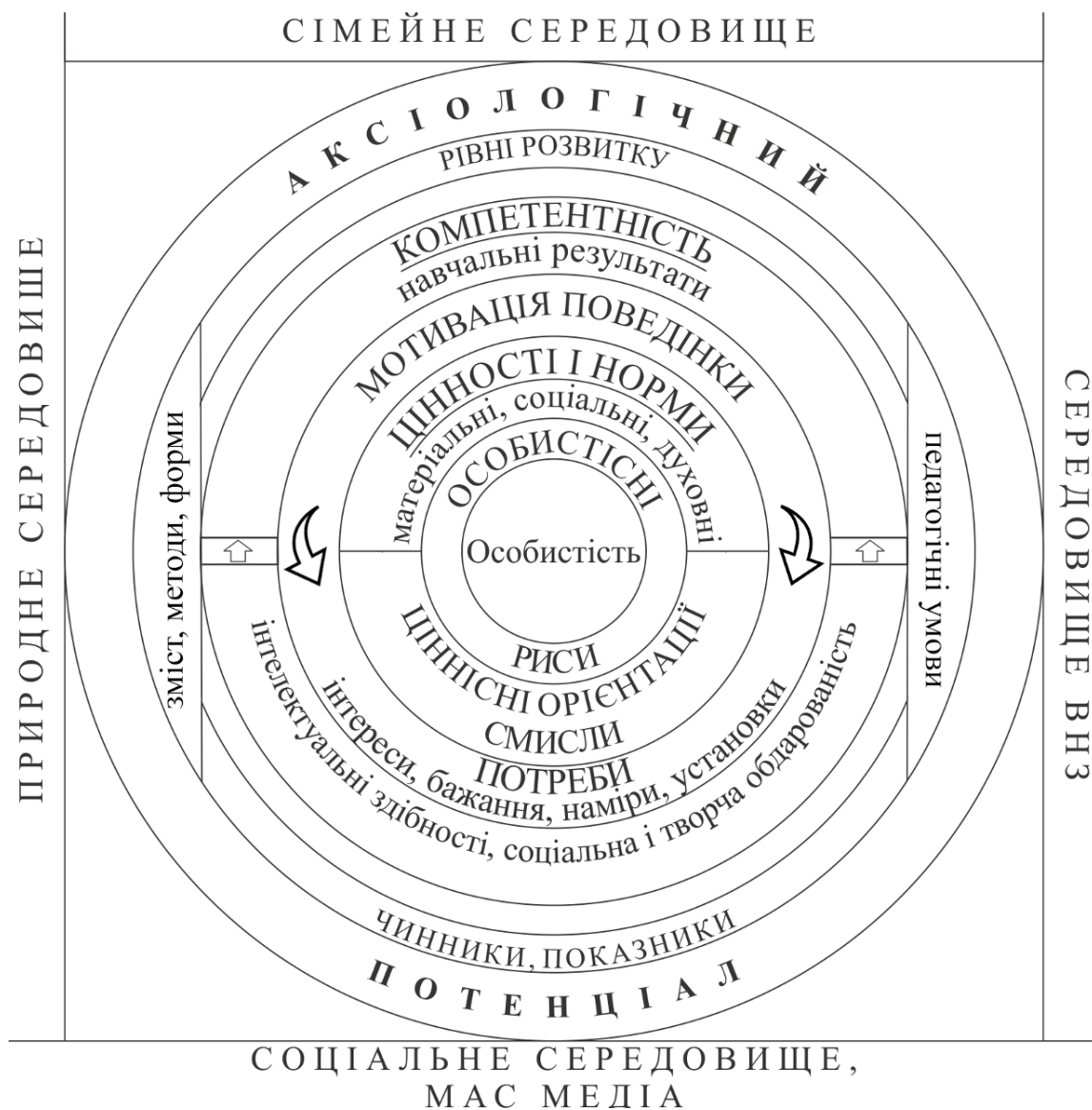


**Рис. 3.4. Системне зіставлення понять «відносини» та «поведінка»**

Для нас, як і для польської дослідниці, є зрозумілою зумовленість кожного із вказаних чинників наявністю інших додаткових змінних, як-от: мотивація; емоції; креативність; наміри; інтуїція як вид сприйняття, що вибудований у несвідомому процесі; ескалація прихильності. Втім, основною ідеєю праці К. Піурковської постає, як вона зауважує, загальноприйнятний у науковому світі факт, згідно з яким первинною детермінантою відносин та/або поведінки особи є визнані (присвоєні) нею цінності. Зважаючи на модельний ряд, сформований вищеозначеними польськими науковцями, сконструюємо концепт розвитку аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки в університетах Польщі (рис. 3.5).

Як видно, кожен із компонентів окресленої концептуальної моделі розміщено відповідно до певної ієрархії, що даватиме змогу дослідникові планувати та контролювати процес розвитку аксіологічної сфери студентів послідовно й виважено. На першому етапі потрібно провести діагностування рис характеру особистості для глибшого розуміння у майбутньому причинно-наслідкових зв'язків між ними та домінуванням одних над іншими. Тут передусім ідеться про особистісний потенціал як феномен, що може виступати стимулом особистісного вдосконалення зі зростаючими можливостями самоактуалізації та саморозвитку особистості.

Наголосимо, що особистісний потенціал як складноутворений феномен на рівні підсистеми концептуальної моделі, крім духовного, пізнавального, творчого, комунікативного художнього та професійного, охоплює аксіологічний потенціал, що постає як єдність цілей, цінностей та орієнтацій, соціально-психологічних установок. Нагадаємо, що особистісний потенціал нами потрактовано як динамічне інтегральне утворення, що увиразнює його зв'язок з іншими елементами моделі.



**Рис. 3.5. Конструювання концепту розвитку аксіологічного потенціалу студентів в процесі професійної підготовки в університетах Польщі**

У контексті характеристики особистісного ядра в центрі наведеної моделі слід пригадати запропоновану Каролем Котловскі розширену класифікацію аксіологічних теорій, що містять такі філософські напрями, як натуралізм, суб'єктивний ідеалізм, об'єктивний ідеалізм, активні теорії цінностей, а також марксистське тлумачення цінностей. Польський учений справедливо зазначає, що натуралізм заперечує самостійний статус будь-яких цінностей, розміщуючи їх у психіці особи, яка відчуває цінності як задоволення або неприємності, що виникають під впливом різних стимулів-об'єктів. Цінності фактично відповідають людським потребам, а психіка особи постає як свого роду кліше, в межах якого існують цінності.



Однією з ілюстрацій переходу від теорії особистісного потенціалу до теорії аксіологічного потенціалу є концепція польської дослідниці М. Чернявської, яка, зокрема, вивчає захисні механізми особистісних цінностей. Нагадаємо її думку про те, що особистісні ознаки значною мірою зумовлюють можливість реалізації окремих особистісних цінностей. Відтак, ціннісний досвід сприяє більшому їх представленню у знанневих структурах, що, своєю чергою, модифікує відчуття їхнього суб'єктивного значення. Ґрунтовний розгляд змін особистісної структури призводить до набуття преференційною цінністю регулятивної функції. Не менш істотними, як стверджує М. Чернявська, є зв'язки між особистісними рисами та ступенем акцептації тих цінностей, що протилежні до рис (Furnham, 1984). У ході моделювання досліджуваного явища ми, як і польська вчена, вважаємо значущими для людини такі цінності, яких вона неспроможна реалізувати з огляду на індивідуальні властивості. М. Чернявська вдало наводить приклад значущості для емоційно неврівноваженої особи цінності «внутрішня рівновага», а для особи з низькою самооцінкою – «суспільне визнання». У роботі також представлено моделі, що характеризують особистісно-ціннісні зв'язки: модель Р. Бар-Она (Bar-On, R., 1997), що стосується здебільшого психологічних характеристик особистості, що забезпечують життєвий успіх; модель особистісних рис вчителя Х. Грабовського, що відображає вирізняє такі з них, як: *любов до дітей, емоційну рівновагу, емпатію, самоакцептацію (прийняття), достовірність і винахідництво*.

Наступний і один із найважливіших елементів моделі «цінності та норми» також має класичне підґрунтя, яким слугує теорія соціальної дії Т. Парсонса, в межах якої вчений оперує поняттям «соціальна система», що складається, як мінімум, із двох підсистем. Відповідно, першою підсистемою є потреби «дійової особи», а другою – цінності соціокультурного середовища. За умов «орієнтації особи на ситуацію» відбувається взаємодія та взаємообмін ціннісно-нормативного змісту таких підсистем у процесі інституціоналізації (прийняття суспільством через легітимізацію й узаконення) й інтерналізації (внутрішнього прийняття особистістю через соціалізацію) [16, с. 14]. У роботі подано системний опис ціннісних теорій, використаний нами під час визначення понять «цінності» та «ціннісні орієнтації», як-от класичних теорій Ф. Брентано, М. Вебера, М. Гартмана та П. Лапі, К. Клакхона, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, М. Рокича, Р. Інглхарта, Т. Парсонса, У. Томаса та Ф. Знанецького, В. Франкла, Ш. Шварца, М. Шелера й ін., якими активно послуговуються польські дослідники питань аксіології.

Рівень розвитку аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки визначатимемо на основі переважання певного ціннісного типу. Серед цінностей матеріальних (адаптації), соціальних (соціалізації) та духовних

(індивідуалізації) наголошуємо на розвитку саме соціальних цінностей, що впливають на формування когнітивно-ціннісного стилю особистості. Так основними типами цінностей, формування яких у студентів відбувається під соціальним впливом, є цінності навчальної діяльності та цінності спілкування (інформаційно-комунікаційні). Їхній розвиток залежить від реалізації *цінностей-цілей* за допомогою *цінностей-засобів* (В. Сластьонін). Цінності-засоби формують і одні із найважливіших для особистості цінності-вміння, що полягають у застосуванні методів дискурсу, комунікаційного підходу та граматично-перекладацьких методів. Утворені шляхом інтеріоризації цінностей ціннісні орієнтації, своєю чергою, можуть зумовлювати мотиваційно-поведінкові чинники та потреби особистості у прагненні до духовної, акмеологічної та фізичної досконалості.

Компонент моделі «мотивація поведінки» вибудований на прикладі моделі К. Піурковської та детермінований наявністю цінностей як внутрішніх подразників, що стають сигналом до дії за певного мотиваційного стану. Мозок людини моделює параметри об'єктів, необхідних для задоволення потреб, а також алгоритми дій, потрібних для «опанування» обраного об'єкта. Такі алгоритми, схеми, програми поведінки бувають трьох типів, як-от: вроджені, інстинктивні або базовані на певному індивідуальному досвіді. Мотиваційний стан людини завжди «підтримуваний» емоційним зарядом, скерованим на досягнення об'єкта потреб, і постає індикатором потреб. Як цінність розглядаємо поняття «емоційний інтелект»). Відтак, інтереси, бажання, наміри, установки – це мотиваційні стани особистості, спрямовані на об'єкти, що пов'язані із задоволенням потреб. У такому контексті очевидно видається провідна роль мотивів, породжених цінностями, які, своєю чергою, активізують особистісні риси та призводять до актуалізації потреб у здобутті знань. Ієрархічно організована ціннісно-сміслова сфера особистості як система постає рушійною силою, що визначає (сприяє вибору) «правильні» з педагогічної та морально-етичної точок зору потяги та наміри людини серед великого їхнього розмаїття у людській свідомості. Наміри організовують поведінку особи, забезпечують правильність учинення дій і мисляться свідомим поведінковим актом. Тобто свідомим обґрунтуванням наміру є мотив, а цінності – тим індикатором, «маячком», що вказує на правильний, найбільш раціональний і осмислений шлях досягнення цілі.

Поняття «ціннісно-сміслова готовність» (Ю. Пелех) також ототожнюють із установками (Д. Узнадзе). Установка в такому баченні виступає основою цілісної та послідовної поведінки індивіда, тож і не «прив'язана» до поведінкових стереотипів, що звужують поведінку людини до виконання лише «механічних», усталених дій. Сміслові установки домінують у складних ситуаціях і дають вчителю іноземних мов змогу

ухвалювати рішення із застосуванням міжпредметних зв'язків шляхом взаємодії із підсвідомими стереотипними компонентами – частиною установок.

Інтелектуальні здібності у взаємодії із соціальною й творчою обдарованістю (модель С. Попека) сприяють ефективнішому засвоєнню цінностей унаслідок побудови їх у певну ієрархію, необхідну для ефективного досягнення поставленої мети. Для студентів ВНЗ така мета – це професійна компетентність, що детермінована наявністю навчальних результатів. У роботі наведено моделі компетентності вчителя, зокрема модель, що розроблена групою науковців Комітету наук педагогічних Польської академії наук під керівництвом К. Денека.

Не менш важливим питанням для студентів у процесі професійної підготовки варто визначити орієнтацію на результати впровадження у практику ціннісно-компетентнісних показників. Цей процес стосується завдань, що стоять перед учителем-професіоналом. Досить влучно їх виокремлює Т. Кошиць (Т. Koszycz (1997), як-от: *трансформація знань і власного досвіду; розвиток творчих сил і здібностей молоді; спонукання до творчої активності дітей і молоді; організація практичної діяльності учнів; використання сучасних технологій у процесі освіти та навчання; перевірка й оцінювання дидактичних досягнень учнів; підготовка до перманентного навчання* [5].

Без сумніву, питання розвитку аксіологічного потенціалу студентів у процесі професійної підготовки, що є предметом концептуальної моделі, не може існувати за умови не розробленості чітко окресленого категорійного апарату самого наукового феномену «аксіологічний потенціал». Тож його категорійний апарат складають чітко визначені: зміст, форми та методи; критерії та показники; педагогічні умови та рівні розвитку. У подальших дослідженнях намагатимемось з'ясувати рівень середовищного впливу на розвиток аксіологічного потенціалу студентів.

Відтак, зазначаючи про наявність концептуальної моделі розвитку аксіологічного потенціалу студентів в процесі професійної підготовки, вважаємо за необхідне констатувати про окремі результати, що, на нашу думку, підтверджують ідею правильності її створення:

1. Концептуальна модель – це системний конструкт, що дає змогу краще зрозуміти «ідеальний» зразок (К. Дурай-Новакова).
2. Модель побудовано не лише у трьох площинах (біологічній, психологічній і соціологічній), як рекомендує А. Кенпінський, а нею охоплено, як мінімум і гуманітарно-педагогічний, філософський, компетентнісний, натурально-природничий складники.
3. Основою моделі виступають кращі взірці, що опрацьовані й утілені у практику освітнього процесу польськими та світовими вченими.

4. Концепт слугує взірцем для побудови стратегії дослідження психолого-педагогічного феномену «аксіологічний потенціал особистості».

### Література

1. Ciecuch J. Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości : Monografia / Jan Ciecuch. – Kraków : Liberi Libri, 2013. –203 s.
2. Duraj-Nowakowa K. Modelowanie w badaniach pedagogicznych/ Krystyna Duraj-Nowakowa // Podstawy metodologii badań w pedagogice. Podręcznik akademicki pod red. nauk. S. Palki. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010. – S. 140.
3. Hall C.S. Teorie osobowości / C. S. Hall, G. Lindzey. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998. – 688 s.
4. Kawula S. Diagnostyka pedagogiczna środowiska // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku; Pilch T. (red.). – Warszawa : Zak, 2005. – T. 1. – S. 664–674.
5. Koszycz T. Nauczyciel wychowania fizycznego w świetle wprowadzanej reformy oświatowej / T. Koszycz // Materiały konferencyjne Warsztatów Metodycznych dla nauczycieli doradców i wychowania fizycznego, ODNiKU. – Leszno, 1997. – S. 56–68.
6. Michałowska E. Zmiany rozwojowe w systemie wartości, cechach osobowości i strategiach działania młodzieży [Electronic resource] / Ewa Michałowska – Mode of access: <http://docplayer.pl/6224902-Zmiany-rozwojowe-w-systemie-wartosci-cechach-osobowosci-i-strategiach-dzialania-mlodziezy.html> (viewed on June 18, 2014). – Title from the screen.
7. Nauczyciel języków obcych dziś I jutro [Electronic resource] / pod redakcją Mirosława Pawlaka, Anny Mystkowskiej-Wiertelak i Agnieszki Pietrzykowskiej – Poznań–Kalisz, 2009. 526 s. — Mode of access: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1472/1/Nauczyciel%20j%20j%20zyk%20w%20obcych%20dzi%20i%20jutro.pdf> (viewed on June 25, 2014). – Title from the screen.
8. Obuchowska I. Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych / I. Obuchowska // Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego. – №2.–1997. – S. 11.
9. Ostrowska K. Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości / K. Ostrowska. – Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN. –S. 11–18.
10. 1. Pawlowski J. M. The Quality Adaptation Model: Adaptation and Adoption of the Quality Standard ISO/IEC 19796-1 for Learning, Education, and Training. / J. M. Pawlowski // Educational Technology & Society. – 2007. – 10(2). – P. 3–16.

11. Piórkowska K. Wartości jako socjopsychologiczna determinanta zachowań menedżerskich. Perspektywa dialektyczna / Katarzyna Piórkowska // Nauki o zarządzaniu management sciences. – №1(18). – 2014. – S. 53–57.
12. Popiek S. Aktywność twórcza dzieci i młodzieży / Popiek S. (red.). – Warszawa : WsiP, 1988. – 128 p.
13. Skałbiana B. Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne / Barbara Skałbiana. – Kraków : Impuls, – 2001. – 311 s.
14. Styszyński J.C. Metoda dyskursywna a nauczanie języka obcego w warunkach szkoły polskiej. Niemiecki w dialogu. Deutsch im Dialog / J. C. Styszyński. – Warszawa, 1999. – S. 107–112.
15. Wysocka E. Człowiek a środowisko życia – podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy / E. Wysocka. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Żak, 2007. – 538 s.
16. Яницкий М. С. Ценностное измерение массового сознания / М. С. Яницкий; Кем. гос. ун-т. – Новосибирск : Издательство СО РАН, 2012. – 237с.

## **КОНСТРУЮВАННЯ КАРТИНИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ (на матеріалі вивчення художніх творів зарубіжної літератури)**

Сучасний цивілізований поступ ознаменовано зростанням ролі гуманітарної освіти на шляху пізнання культурних цінностей різних народів, духовних надбань людства, що актуалізує проблему залучення студентів до процесу ознайомлення з кращими досягненнями світової літератури й культури, загальнолюдськими і національними духовними цінностями. Підвищення ролі літератури в інтелектуальному розвитку особистості визначається специфікою художньої творчості як особливої форми духовно-практичної діяльності. Одним із пріоритетів сучасного освітнього процесу постає формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі здобуття ними літературної освіти. Застосовуючи різноманітні засоби оптимізації широкого спектру власних функцій, зарубіжна література забезпечує формування естетичних смаків і вподобань читачів, спрямовує міжособистісні стосунки в культурному векторі, сприяє вихованню милосердя, шляхетності, людяності, толераньності, що складають систему основних духовних цінностей як кремої людини, так і всіх народів.

До філософського обігу терміни *цінності* та *ціннісні орієнтації* введено у ХІХ ст. німецькими вченими В. Віндельбандом та Г. Ріккертом. Основною дефініцією поняття «цінності» є значущість певних реалій дійсності з погляду задоволення матеріальних та духовних потреб, інтересів людини; це те, що може цінуватися особистістю, тобто те, що вважається для неї важливим. Безпосередньо самі цінності надають існуванню людини та суспільства певний сенс. Але вони виступають опосередкованим культурною еталоном належного в досягненні потреб, котрий має трансцендентний характер, що виходить за межі індивідуальної свідомості [11, с. 992].

У сучасному розумінні цінності – це ідеї, норми, процеси, відносини матеріального та духовного порядку, які мають об'єктивну позитивну значущість і здатні задовольняти певні потреби людей. Кожній особі притаманна своя специфічна ієрархія цих цінностей, які виступають зв'язною ланкою індивідуального та суспільного життя. Особистісні цінності відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій – найважливіших елементів внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і відмежовують вагомі, істотні для конкретної людини від неістотних, не вагомих. Таким чином, система цінностей визначає сутність як людини, так і певної спільноти, спрямованість їхніх дій.

Ціннісні орієнтації, як і цінності, відіграють вагомий роль у мотивації моральної діяльності особистості. Основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають «матеріальні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, переконання, нахили, здатності, здібності людини, особистісні смисли, моральні принципи, система цінностей особистості, суспільства» [11, с. 991].

Специфіку феноменальної генези ціннісної орієнтації визначено А. Здравомисловим і В. Ядовим [15], які вказують на спрямованість особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Вивчаючи значення ціннісних орієнтацій, учені встановили роль соціальної настанови, тобто мету та засоби діяльності в соціальній системі. На цій підставі вони визначили ціннісні орієнтації як спосіб регулювання поведінки за певних соціальних умов. Розглядаючи сутність категорії «ціннісні орієнтації» через призму ролі цінностей у соціальній сфері, А. Здравомислов [14; 15] і В. Ядов [24; 26] наголошують на ролі цінностей як визначника цілей і норм поведінки людей. На думку соціологів, ціннісні орієнтації формуються в певних соціально-психологічних умовах, конкретних ситуаціях, що детермінують поведінку людини.

Важливим для нашого дослідження є врахування того, що суттєві зрушення у житті суспільства помітно відбиваються на формуванні ціннісних орієнтацій сучасних студентів, що виявляється у перевазі цінностей, пов'язаних з особистим життям конкретної людини.

Враховуємо також різні підходи до визначення властивостей ціннісних орієнтацій, в основу класифікації яких покладено основні сфери життєдіяльності людини (матеріальні й духовні цінності та ціннісні орієнтації); форми свідомості й тип культури (суспільно-політична, моральна, етична, екологічна та ін.); сфери самоствердження особистості (ціннісні орієнтації, пов'язані з сім'єю, трудовою діяльністю, освітою тощо); вікові особливості (орієнтація молоді та ін.) [11, с. 991].

У межах завдань нашого дослідження розуміємо ціннісні орієнтації як інтегральну властивість особистості, яка об'єднує у своїй структурі думки, почуття, переживання, готовність до дії. Ціннісні орієнтації – це вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система її переконань, переваг, виражена у поведінці.

Виконання ключових завдань літературної освіти передбачає виховання у студентів соціально вагомих ціннісних орієнтацій. На особистісний вплив мистецтва слова вказують Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, В. Маранцман, Д. Наливайко, А. Вітченко, В. Уліщенко. Найважливішим показником якості освіти є формування духовного світу розвиненої особистості, її ціннісних орієнтацій, що значною мірою

формується у процесі засвоєння курсу історії зарубіжної літератури. Виховний потенціал художнього твору дає змогу силою слова впливати на читача, викликаючи в нього емоційно-сміслову реакцію та формуючи його естетичну, морально-вольову сфери та життєві орієнтири.

Єдність загальнолюдських морально-етичних цінностей визначаємо як основну причину виникнення міжлітературних зв'язків (Д. Наливайко). Літературознавці дедалі активніше говорять про необхідність під час аналізу художнього твору враховувати історико-культурне середовище, в якому він (твір) виникає. У світлі цього Д. Наливайко висуває думку про те, що кожне явище мистецтва має сприйматися й оцінюватися на підставі осмислення закономірностей того «історичного ґрунту», який став культурним середовищем його виникнення. Учений наполягає на тому, що справжній історичний підхід до розгляду явища мистецтва, у тому числі – літературного твору, передбачає врахування історичних закономірностей і типологічних відповідностей, сукупність яких визначає культурно-історичну ситуацію, наслідком та водночас художнім віддзеркаленням якої стає художній твір [21, с. 10]. Враховуючи естетичну природу літератури як мистецтва слова, Д. Наливайко доводить, що саме художня література стає найбільш доступним, цікавим і привабливим для реципієнтів видом мистецтва, бо слово природно поєднує в собі внутрішні (думки, почуття, переживання) й зовнішні (мовна діяльність) прояви особистості людини: «Адже „будівельним матеріалом” і засобом вираження в літературі є слово, а слово – це дійсність думок та переживання...» [21, с. 13]. Крім того, дослідник висвітлює діалектичну природу виникнення та існування світового культурного простору щодо різних видів мистецтва як його складників: «Мистецтва різняться і за своїм „будівельним матеріалом”, і за структурою художньої мови, але в кожному епоху вони створюють ансамбль, якому властива спільна векторність руху, спільні закономірності й інтенції як на епістемологічному, так і на естетико-художньому рівнях. Без цього було б неможливим саме поняття художнього процесу, що охоплює і в певному розумінні об'єднує всі мистецтва» [21, с. 11]. Ця думка важлива у векторі проведеного нами дослідження тим, що пояснює, на підставі чого виникає цілісність та своєрідна завершеність культурного процесу певної епохи, національної та світової культури. Оскільки культура впливає на суб'єкт через навколишнє середовище, людину з метою її культурного розвитку треба оточити світом духовних цінностей, переживання і розуміння яких сприятиме її культурному становленню, формуватиме власний погляд на зміст і якість культури. Саме таку ситуацію і створює мистецтво слова.

Концептуальним положенням цієї роботи є твердження культурологів про те, що людська природа може розкриватися в різних культурах в абсолютно нетотожних



контекстах. Адже літературні твори як культурно-історичні моделі різних епох (із їхніми художніми та мистецько-стильовими смаками, внутрішніми функціональними структурами, динамікою зміни культурних цінностей) зберігають свою цілісність і водночас – унікальність та неповторність [18]. Спілкування із шедеврами зарубіжної літератури сприяє розвитку в молоді нових естетичних переживань, спонукає до осмислення унікальності іншої культури, переконує у високій собівартості культурних надбань.

Література є всеохоплюючим видом мистецтва, який досить легко та з повною готовністю сприймає «мову» інших видів мистецтва, їхні художні засоби, природно пристосовуючи елементи різних видів мистецтва до власної специфіки. Звідси випливає, що, засвоюючи твори мистецтва слова, студенти культурно збагачуються і шляхом непрямого спілкування з мистецтвом загалом, насамперед його зображувально-виражальними засобами, які, власне, і впливають на особистість читача.

У філософській та педагогічній літературі стверджується думка про створення школи, головним завданням якої є виховання «людини культури» (В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов, Н. Пахомов та ін.). Така людина не сприймає готових істин і приймає власні рішення, у процесі пошуку яких стає зацікавленою в діалозі з іншими історичними культурами, які мають «власне обличчя». Тому головне – навчити кожного розуміти співрозмовника (художній текст) і вільно мислити під час діалогу з ним, наближаючись у ході «діалогічного спілкування» (М. Бахтін) до істини [9, с. 11], формуючи власні погляди на життя.

Становлення ціннісних орієнтацій особистості є невід'ємним елементом її культурного розвитку та природно поєднується з розвивальним навчанням, передусім зі здобуттям знань і виробленням умінь їх застосовувати, реалізуючи власні прагнення на засадах соціальної відповідальності. Художня література як унікальна форма збереження духовного досвіду людства займає особливе місце в культурній картині світу. Літературний твір одним лише фактом свого існування стає помітним історико-культурним явищем, що розглядається як структурна одиниця духовної та художньої культури – специфічної людської діяльності з відтворення дійсності, унаслідок чого відбувається збереження й передача морально-естетичного досвіду людства. Зважаючи на те, що культура – це водночас «технологія, спосіб і форма накопичення, збереження і передачі інформації» [5, с. 215], то інтелектуальний та морально-естетичний досвід людства, втілений митцями в художніх творах, сприймаємо як культурну інформацію.

Зауважимо, що важливим показником культури є здатність людини до особистісного сприйняття явищ та їхньої адекватної оцінки з погляду прийнятих у

суспільстві ціннісних уявлень (М. Хайдеггер, М. Вебер, Г. Францев, Н. Чавчавадзе). Можливість визначити вагомість об'єктів пов'язана з утворенням у свідомості людини відповідних ціннісних орієнтацій. Зважаючи на те, що конструктом мети літературної освіти є вироблення в студентів умінь давати ідейно-художню й естетичну оцінку виучуваному твору, формування у них ціннісних уявлень є водночас засобом виховання компетентного читача та культурної людини загалом.

Культура як філософсько-культурологічна категорія – це специфічний спосіб організації життєдіяльності людини, що відбивається на продуктах матеріальної та духовної праці, у духовних цінностях, ставленні людини до суспільства та до самої себе. Проте культура людини визначається здатністю до сприйняття, активного ствердження цих духовних цінностей [19, с. 129].

Абсолютними, вічними цінностями культурологи вважають такі: правда, доброта, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, прощення, краса, турбота, нетерпимість до зла, великодушність, мудрість, благородство [23, с. 249], бо усвідомлення цих понять істотно впливає на поведінку та самосвідомість людини. Цінності особистого життя утворюють смислове «ядро» особистості, оскільки саме вони мотивують діяльність людини і складають сенс її життя. До них культурологи уналежнюють такі, як орієнтація на пріоритет духовних цінностей; воля; самодисципліна; здоровий глузд; відповідальність у стосунках з особою іншої статі; протидія згубним звичкам (алкоголю, палінню, наркоманії); щедрість, допомога хворим, сиротам; захист знедолених тощо [23, с. 250].

Актуальним у контексті формування ціннісних орієнтацій вважаємо розроблену В. Доманським концепцію культурологічного підходу до вивчення словесності в школі, що активно впроваджується у практику вищої та середньої освіти. Учений, орієнтуючись на постулати культурології у вивченні літератури в школі, висуває «ідею літературоцентричності культури» [10, с. 6], що розкривається під час аналізу художніх текстів, розглянутих як культурний універсум, відкриваючись лише через осягнення, а також «розшифрування» знаків тексту. На прикладі художніх текстів В. Доманський показує, що вони сприймаються як своєрідна «узагальнена модель світу, весь комплекс світосприйняття письменника, його філософські, естетичні, релігійні й моральні погляди та їх вираження за допомогою системи знаків, кодів, мотивів, міфологем, символів» [10, с. 30]. Саме процес вивчення культурологічного складника літературної освіти передбачає знайомство студентів із моделями світу й образом людини в культурах, які відбиваються в різних типах художньої свідомості. Розгляд художнього твору в культурологічному аспекті – це сприйняття його у зв'язку з культурним фоном епохи, що покликала його до

життя, урахуванням специфіки розвитку ідей того часу та культурно-мистецьких подій, у колі культурно-історичних явищ епохи написання твору та нашої сучасності.

Спираємося на такі провідні культурологічно-методичні ідеї В. Доманського: 1) розгляд тексту культури зі своєю «біографією», життям у «великому часі», власними кодами, знаками, символами, образами, архетипами, мотивами; 2) відображення кожним конкретним текстом певного типу свідомості, духовного, соціально-психологічного клімату своєї епохи та вічних проблем життя; 3) упровадження в літературознавство культурологічної інтерпретації, тобто розгляд художнього тексту як культурного космосу; 4) знайомство з моделями світу й образу людини в різних типах художньої свідомості, що є найважливішим елементом літературної освіти [10, с. 41-42].

Різні культурологічні концепції передбачають розгляд певних культурних констант і аналіз культур (О. Шпенглер, ідеї формування культурологічної традиції); своєрідність систем цінностей (А. Тойнбі, теорія локальних цивілізацій); чергування типів культур (П. Сорокін, інтегральна концепція), що в цілому орієнтують на різноманіття й водночас унікальність культур, вказують на інтегративні процеси між ними й переконують у тому, що будь-який твір, кожна культура певного народу є частиною духовної палітри людства. Тому під час вивчення художнього твору слід визначати як його національний компонент, так і загальнолюдський, що має засадниче значення для формування ціннісних орієнтацій.

Враховуючи той факт, що розвиток людини відбувається у трьох основних формах: а) культурно-творчій діяльності; б) засвоєнні культурних надбань; в) в особистому прояві культури [2, с. 151], то й культурний простір, національний і вселюдський, передбачає сукупність культурних багатств – духовних і матеріальних.

У дослідженні орієнтуємося на культурологічну концепцію А. Єсіна, що базується на трьох основних положеннях: 1) культура – це особливе, відмінне від цивілізації ставлення людини до світу; 2) культура – це система цінностей; 3) основним носієм культури є окрема особистість [12]. Ідеться не просто про ціннісні орієнтації, а про емоційно-ціннісні, тому що «життєві цінності – наслідок діяльності не тільки розуму, але й серця, й душі, яка не менш активна, ніж розум. Цінності емоційно переживаються, їхня наявність зумовлює позитивні емоції радості, захоплення, здивування. І, навпаки, відсутність, утрата цінностей, а іноді й просто сумнів у них сторонньої людини викликає емоції негативні – обурення, образа, гнів, роздратування» [13, с. 258]. Вивчення художнього твору відбувається за принципом не лише єдності змісту і форми, а й думки та почуття, бо й духовний світ людини переважно складається з інтелектуального потенціалу та почуттєвої сфери, які, взаємодіючи, істотно впливають на характер читача.

Процес вивчення культурологічних елементів літературної освіти передбачає знайомство студентів із різноманітними моделями світу та концепції людини в культурах, що відбиваються у художньої свідомості. Розгляд художнього твору в культурологічному аспекті відбувається шляхом його сприйняття у зв'язку з культурним фоном епохи, що стала передумовою до його появи, специфікою розвитку ідей того часу та культурно-мистецьких подій і колом культурно-історичних явищ епохи написання твору та нашої сучасності. Під час вивчення літератури реалізується багатовекторний діалог, коли читач, по-перше, вступає у спілкування із твором, його автором, знайомиться з епохою написання; по-друге, пов'язує у своїй свідомості однотипні художні явища (інші твори й автори, образи та епохи); по-третє, звертається до пізнаваних явищ об'єктивної дійсності. На цих трьох рівнях відбувається й діалог вищого порядку – міжкультурний і, відповідно, міжлітературний. У зв'язку з цим звертаємося до діалогічної концепції культури (С. Аверінцев, В. Біблер, Б. Успенський), за якою відкривається перспектива формування у студентів ціннісних орієнтацій. Важливо збагнути, як формуються соціальні й гуманітарні знання про людину та суспільство, навколишній світ і механізми функціонування через систему ціннісних орієнтацій, моделювання поведінки людини. Засвоєння світового культурного досвіду сприятиме формуванню такожіннісних орієнтирів як складників загальної культури особистості.

Художній текст, на думку Д. Лихачова, В. Топорова, Ю. Лотмана, Б. Єгорова, трактується як культурний універсум, що представляє цілий комплекс світосприйняття письменника, його філософські, естетичні, релігійні й моральні погляди та їхнє вираження за допомогою системи символів, кодів тощо [10, с. 30]. У процесі вивчення художнього твору реалізується взаємодія думки й почуття як письменника, так і читача, зумовлюючи при цьому осмислення не лише змісту, а й значення виучуваного, що, своєю чергою, є основою для адекватної його оцінки. Це дозволяє говорити про те, що оцінка прочитаного не дається у готовому вигляді, а передбачає попередній оцінювальний процес, емоційно-розумову роботу читачів, спрямовану на повне та правильне осягнення тексту й контексту художнього твору. Таким чином, формування в читачів ціннісних орієнтацій зумовлює розвиток особистості, здатної помічати значущі літературні твори, засвоювати їхній ціннісний потенціал, виявляти свій культурний рівень у життєдіяльності. Система цінностей дає змогу особистості орієнтуватися у світі, відрізнити важливе від неважливого, потрібне від непотрібного, а також формує в студентів певні погляди й потреби, вміння відрізнити справжні культурні цінності. Усвідомлені й прийняті суспільні цінності створюють емоційний комфорт особистості, виховують почуття причетності до загальних справ, долучаючи суб'єкта до спільних ідей, що лежать в основі становлення

громадської думки та громадянського суспільства. Кожній особі властива специфічна ієрархія цінностей, які виступають ланкою індивідуального та суспільного життя. Цю думку розвиває Д. Чернилевський, вказуючи, що особистісні цінності «відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій – найважливіших елементів внутрішньої структури особи, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і відмежовують значущі, істотні для людини, від неістотних, незначущих» [25, с. 23]. Система цінностей визначає сутність окремої людини та впливає на характер спільноти, до якої входить.

Якщо переконання людини можуть визначати мотиви її поведінки, то й поведінка людини спроможна впливати на мотивацію й переконання особистості, стверджуючи їх або заперечуючи. Тому вихованням у студентів культурних інтересів і поведінки, як і кожною діяльністю, можна керувати, тобто цілеспрямовано впливати на становлення чи зміну в них ціннісних орієнтацій.

Сприймання твору є водночас осмисленням, що спричиняє засвоєння його змісту та значення, оскільки містить елементи його аналізу й синтезу. Рівень сприймання літературного твору значною мірою зумовлений загальною культурою читача, його знаннями в галузі культури й літератури, рівнем розвитку почуттів, культурою естетичних переживань. Зіставляючи твори різних авторів і епох, студенти мають можливість розмірковувати над тим, як вирішувалися героями творів проблеми філософські, моральні та соціальні – про обов'язок і щастя, про особисте та громадянське, про сенс і мету життя, тобто, здобувати моральні знання у процесі аналізу художніх творів, що є основою формування в них ціннісних орієнтацій.

Оскільки саме завдяки сприйманню художнього твору в читачів відбувається узгодження між інтелектуально-пізнавальною та емоційно-чуттєвою сферами (Л. Виготський [8], Л. Божович [4], П. Якобсон [27], Н. Миропольська [20]), то глибина сприйняття художнього твору залежить від системи цінностей студента, його знань, розвитку мислення, життєвого досвіду. Виховний потенціал художнього твору силою слова впливає на читача, викликаючи в нього емоційно-сміслову реакцію та формуючи його естетичну й морально-вольову сфери. Через потужність слова читач зазнає емоційного впливу, мимоволі втручається в хід художніх подій, а переживаючи їх, глибше осмислює прочитане, тобто реалізується єдність естетичного й морального впливу художнього твору на читачів.

Зазначимо, що у вирішенні проблеми формування ціннісних орієнтацій основоположними є ідеї І. Беха про узгодження між інтелектуально-пізнавальною та емоційно-чуттєвою сферами сприймання художнього твору читачами під час

проектування навчальної діяльності. Автор зауважує, що «особистісні цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а мають бути тими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим насамперед для іншої людини і до того, що її оточує» [3, с. 19]. Вчинки тут розуміються як дії, опосередковані спілкуванням людини, її взаємодією з іншими людьми. Вони регулюються певними соціальними нормами й зумовлюють моральні оцінки навколишніх людей, а люди, у свою чергу, також впливають на формування внутрішньої позиції інших. Формується система спрямованості особистості, її мотивів, потреб і прагнень, що зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе, а також визначають конкретну лінію її поведінки. Поведінку й діяльність регулюють диспозиційні утворення [6, с. 220-221]. Важливим для нашого дослідження є те, що найвищий рівень диспозицій утворює система ціннісних орієнтацій особистості, під якою розуміємо стійку систему спрямованості інтересів і потреб людини, що виражає її ставлення до мети життєдіяльності та засобів їхнього задоволення. Зважаючи на те, що окремі життєві прагнення пов'язані з головними соціальними сферами діяльності людини – працею, пізнанням, сімейним і суспільним життям, – у викладача є можливість регулювати поведінку й діяльність студентів у найбільш значущих ситуаціях, зокрема в проблемних, конфліктних випадках морального вибору. Отже, позиція особистості визначається системою ціннісних орієнтацій та настанов людини, що відображають спосіб її ставлення до когось або до чогось. Щодо позиції особистості прийнято виокремлювати три компоненти: емоційний, інтелектуальний, поведінковий. Таким чином актуалізується діяльнісний підхід до навчання та виховання, й активність вихованця пов'язується з результатами виховного процесу. Художньо-естетична діяльність має розглядатись як практична робота, що є регулятором споглядання й переживання, спрямована на самотворення та самовизначення.

Отже, праці психологів А. Бодальова, О. Леонтєва, О. Нікіфорової, Л. Рожиної, П. Якобсона та ін. переконують, що поза естетичним сприйняттям не можна привести до дії виховні можливості творів мистецтва. Без естетичного сприйняття не існує й насолоди мистецтвом, без якої не буває і справжньої зацікавленості художньою книгою. Звісно, чуттєва насолода не вичерпує вплив художньої літератури на людину, однак без неї не може виникати й пізнавального інтересу читачів. Уважаємо, що насолода від спілкування з мистецтвом слова має спонукальне значення для роботи над твором і служить однією з умов успішного засвоєння прочитаного, що засвідчує визнання авторської ідеї орієнтиром у власній життєдіяльності читача. Учені стверджують, що естетичне спостереження й переживання є рушійною силою не лише читацьких інтересів, а й ширше – культури особистості (Н. Миропольська), що має методологічне значення й для побудови

навчально-виховної моделі формування у студентів ціннісних орієнтацій під час вивчення епічних творів зарубіжної літератури.

Значущим є особливий емоційно-естетичний феномен процесу передачі літературних знань, на що вказують В. Кан-Калик і В. Хазан [17, с. 30]. Естетичний елемент, що присутній у структурі кожного навчально-виховного процесу, на лекціях і практичних заняттях із зарубіжної літератури набуває кардинального значення, інтегрує всі інші його властивості й ознаки, тому що поза естетичною функцією не реалізується жодна функція мистецтва.

Варто наголосити на тому, що необхідною умовою художнього сприйняття є емоція, без якої не може бути сформована власна точка зору. Досліджуючи роль емоцій у навчальному процесі, П. Якобсон писав: «Естетичні почуття як диференційований емоційний відгук на сприйманий твір мистецтва є характерною ознакою кожного естетичного сприйняття» [28, с. 213]. Це дає підстави говорити про так звану естетичну сприйнятливність читачів – безпосередньо емоційно забарвлену реакцію на твір мистецтва, яка передбачає здатність виокремлювати якості та властивості сприйманого предмета, чутливість до відповідності / невідповідності змісту формі [28, с. 210]. Художні враження в досвіді студента розвивають його естетичну сприйнятливність, що є основою для формування естетичного смаку.

Про значущість емоцій для формування ціннісних орієнтацій говорить М. Казакіна, вказуючи, що емоції є опорною базою для ціннісної свідомості [16]. Приклад акценту на ролі емоційного чинника у схемі формування ціннісних орієнтацій знаходимо в праці Н. Асташової, де дослідниця розглядає повний цикл формування ціннісних орієнтацій у педагогічному процесі як послідовну зміну етапів, серед низки яких важливим є виклик позитивної емоційної реакції [1, с. 85-86].

Отже, принцип емоційності є одним із головних психолого-педагогічних компонентів занять з літератури, що створює умови для успішного формування ціннісних орієнтацій студентів.

Зосереджуємо увагу на тому, що емоції істотно залежать від конкретних умов – колективного чи індивідуального сприйняття. Психологи звертають увагу на колективну діяльність. Проблема колективного емоційного враження завжди перебувала в полі зору педагогів та психологів [Л. Виготський, В. Кан-Калик, А. Мартинець, Л. Фридман, П. Якобсон та ін.]. Вони вважають, що у процесі сприймання художнього твору зараження колективною реакцією часто має превалююче значення [17, с. 102]. Важливою також є роль студентської групи, у межах якої відбувається навчальна діяльність і проходить значна частина життя юнаків і дівчат. Неможливо без колективу сформулювати такі

важливі якості особистості, як мислення, мовлення, увага, уява, емоційна чутливість тощо. Крім того, слід зауважити, що «міжособистісна взаємодія призводить до взаємної корекції емоцій, їх підсилення або пригашення» [17, с. 104].

У наукових розвідках А. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, Г. Костюка, А. Щербакова, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва в центрі нашої уваги передусім перебувають закони виникнення й розвитку психічної діяльності молоді, становлення її психічних властивостей, оскільки на цій основі визначаємо коло знань, необхідних для розробки педагогічної моделі формування ціннісних орієнтацій: а) психологічні процеси (відчуття, сприймання, уява, емоції, почуття); б) психологічний аналіз діяльності студентів (цілі й мотиви діяльності, уміння й навички, навчання); в) психологічна характеристика студентів (здібності, спрямованість тощо). Тому так важливо викладачеві враховувати в роботі з групою такі психічні властивості студента, як становлення його особистості, потреба в контактах із друзями, однолітками, самоствердження в колективі тощо. Ці психічні властивості юнацтва знаходять реалізацію в колективних формах роботи. Тому формування ціннісних орієнтацій здійснюється куратором або викладачем під час бесіди, колективного обговорення, дискусій. Викладач, студент і група щодо художнього явища, яке вивчається, можуть виступати, як «відносно самостійні перцептивні та комунікативні одиниці» [17, с. 106], що ведуть між собою діалог. Отже, у разі використання колективних форм роботи спілкування здійснюється за комунікативними лініями: викладач – студент; викладач – група; студент – група. Ці лінії взаємопереплітаються, а предметом багатовекторного діалогу завжди повинен залишатися художній текст. Його кінцевою метою має стати вступ у великий діалог з автором тексту, під час якого здійснюється формування ціннісних орієнтацій.

Крім принципів колективності та діалогічності на практичних заняттях із зарубіжної літератури, не менш значним психолого-педагогічним принципом є принцип індивідуалізації навчального процесу. На важливість врахування індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей окремого індивіда вказували дослідники [К. Гуревич, Є. Пасічник, Д. Ельконін та ін.], які схилилися до думки, що використання принципу індивідуалізації сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності кожного, спричиняє в них інтерес до навчання. Засвоєння знань та способи їхнього використання дозволяють студенту встановлювати більш широкі й глибокі зв'язки між набутими та новими знаннями, свідомо керувати своєю мисленневою діяльністю. Поступово в нього формуються вміння самостійно оперувати гіпотезами та критично їх оцінювати.



Для досягнення поставленої в дослідженні мети необхідно також проаналізувати психологічні механізми процесу формування ціннісних орієнтацій і з'ясувати його психологічну сутність.

Психологи [Н. Волков, Л. Виготський, Л. Жабицька, О. Никифорова] зазначають, що будь-якому формуванню передують сприйняття (рецепція). У психології сприйняттям називається не безпосереднє пасивне віддзеркалення, а процес осмисленого активного чуттєвого пізнання предмета на основі його образу [7, с. 382-383]. Поділяємо і твердження психолога Н. Волкова, який розглядає сприйняття як інтелектуальну діяльність.

Сприйняття виникає внаслідок синтезу відчуттів (суб'єктивні образи, що з'являються безпосередньо під час сприйняття) та уявлень (образи, набуті в ході життєвого досвіду).

«Інтелект, – вважає французький психолог Ж. Піаже, – є продовженням сприйняття, але продовженням опосередкованим, непрямим» [22, с. 113]. Отже, кожне сприйняття є по суті інтелектуальним актом, рішенням певної задачі, яке впливає з тих чи інших, розкритих у процесі сприйняття, чуттєвих даних, що потребують витлумачення.

Осмисленості сприйняттю надає спостереження. Спостереження – це цілеспрямоване сприйняття, вищий його ступінь, що призводить до пізнання об'єкта. Таким чином, процес формування ціннісних орієнтацій передбачає наявність механізму психічної діяльності свідомості, вбирає в себе як складовий елемент усю рецептивну діяльність психіки людини: сприйняття, відчуття, спостереження та пізнання.

Найвищий рівень сформованості ціннісних орієнтацій характеризується вмінням студентів обирати позитивні цінності, що стають їхньою культурною нормою, а настанова на їхнє дотримання – ціннісною орієнтацією.

Тому розвиток спостереження як осмисленого сприйняття цінностей відбувається в кілька етапів залежно від глибини проникнення в сутність досліджуваного предмета.

Саме ціннісні орієнтації, сформовані в юнацькому віці, визначають особливості та характер відносин особистості з навколишнім середовищем, що певною мірою детермінують її поведінку.

Отже, необхідність формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі здобуття ними літературної освіти стверджується одним із пріоритетів сучасного освітнього процесу. Ціннісна орієнтація розглядається як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів. Зміст ціннісної орієнтації особистості полягає в її спрямованості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають матеріальні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, здібності людини,

переконання, моральні принципи, система цінностей особистості. Особливість ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони одночасно є компонентами свідомості й поведінки, оскільки в основу їх класифікацій покладено основні сфери діяльності людини, форми свідомості й тип культури, сфери самоствердження особистості.

Юність – вік потенційно творчий, інтелектуальний, найбільш чутливий для формування ціннісних орієнтацій та вироблення власної позиції в розумінні мистецтва. Інтенсивне зростання особистості в юнацькому віці – основа для розвитку естетичних почуттів, адже поза ними не реалізується жодна функція мистецтва. Психологічний механізм процесу формування ціннісних орієнтацій базується на рецептивній інтелектуально-емоційній діяльності людини, що містить у собі відчуття, сприйняття, спостереження та пізнання. Вплив мистецтва не повинен обмежуватися лише схвилюванням від сприйняття твору – за емоціями природно має слідувати пояснення, будь-яке емоційне переживання потребує свого обґрунтування.

Художній текст трактується як культурний універсум, що є цілим комплексом світосприйняття письменника, його філософських, естетичних, релігійних і моральних поглядів та їхнього вираження за допомогою системи символів, кодів. Літературні твори як культурно-історичні моделі різних епох зберігають свою цілісність і водночас – унікальність та неповторність. Тому читання творів зарубіжної літератури й спонукає до осмислення унікальності іншої культури, сприяє розвитку в студентів нових естетичних переживань.

### **Література**

1. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М.: МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. – 272 с.
2. Багацький В.В., Кормич Л.І. Культурологія: історія і теорія світової культури ХХ століття: Навч. посібник / В.В. Багацький, Л.І. Кормич. – К.: Кондор, 2004. – 304 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Боров Ю.Б. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов / Ю. Боров. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 575 с.
6. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
7. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка / Н.Н. Волков. – М.: Учпедгиз, 1950. – 450 с.

8. Выготский Л.С. Психология искусства: 3-е изд. / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
9. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике / Г.А. Гуковский. – Тула: Автограф, 2000. – 224 с.
10. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие / В.А. Доманский. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Есин А.Б. Введение в культурологию: основные понятия культурологии в систематическом изложении / А.Б. Есин. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 216 с.
13. Есин А.Б. Литературоведение. Культурология: Избранные труды / А.Б. Есин. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 352 с.
14. Здравомыслов А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов // Социология в СССР. – Т. 2. – М.: Политиздат, 1966. – 300 с.
15. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
16. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе: учебн. пособие к спецкурсу / М.Г. Казакина; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – М., 1989. – 84 с.
17. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
18. Культурологія. Теорія та історія культури: Навч. посіб. Видання 2-ге, перероб. та доп. / за ред. І.І. Тюрменка. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 368 с.
19. Манхейм К. Избранное: социология культуры / К. Манхейм; [пер. Л.Ф. Вольфсон, А.В. Дранов]. – СПб.: Университет. Книга, 2000. – 501 с.
20. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 204 с.
21. Наливайко Д.С. Искусство: направления, течения, стили / Д.С. Наливайко. – К.: Мистецтво, 1981. – 288 с.
22. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже / [пер. с англ. и франц. А.М. Пятигорского, Н.Г. Алексеева и др.]; Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
23. Подольська Є.А., Лихвар В.Д., Іванова К.А. Культурологія: навч. посіб. / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, К.А. Іванова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 288 с.

24. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
25. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов / Д.В.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.
26. Ядов В.А. О диспропорциональной регуляции социального поведения личностей / В.А. Ядов // Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е.П. Белинская, О.И. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 416-433.
27. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.
28. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

## КРОСКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах глобалізації, стрімкого розвитку комунікаційних технологій та збільшення взаємозв'язку між різними країнами світу. Поширення практики культурного обміну, зростання кількості безпосередніх контактів між державами, соціальними інститутами, суспільними рухами та людьми обумовлює потребу держави у спеціалістах, які здатні ефективно провадити міжкультурну діяльність.

Оскільки успіх цієї діяльності залежить від рівня володіння іноземними мовами, то виникає необхідність перегляду змісту їхнього викладання. Одним з напрямів модернізації змісту викладання іноземних мов є його оновлення крос-культурним компонентом, що у контексті вищої освіти означає усвідомлення важливості ролі іноземної мови у міжкультурній комунікації, створення дидактичних умов для підтримки його використання у якості важливого інструменту майбутньої професійної діяльності.

Інтерес до питання кроскультурної комунікації виник у другій половині ХХ століття, коли почалася активна міжнародна торгівля, а також посилилися контакти у політичній, науковій та культурній сферах. Втім, спеціалісти, що працювали за кордоном, стикалися із проблемою: знання іноземних мов не було достатнім для адекватного сприйняття ситуацій професійного та повсякденного спілкування з представниками інших культур, що спричиняло конфлікти та перешкоди у здійсненні міжнародної професійної комунікації.

Вирішення проблеми пов'язувалося із підходом до тлумачення мови як невід'ємної частини культури, що включає не лише літературу та мистецтво, а й систему цінностей, поглядів, вірувань, ставлень [22]. Останні не є очевидними, саме тому для ілюстрації того, що культура має помітну та приховану форми, часто використовують модель у вигляді айсберга [17, с. 7-8]. До помітних форм відносять поведінку, одяг та їжу; до прихованих – цінності, ставлення, переконання, значення та символи.

Зрозуміло, що всі ці форми мають відображення у мові. У рамках професійної комунікації мовна діяльність здійснюється у широкому соціальному контексті, який визначає справжню сутність висловлювання. Звідси, ефективна міжкультурна комунікація не є наслідком доброго володіння чотирма базовими мовними вміннями (читання, аудіювання, говоріння та письмо) – вона потребує цілеспрямованої організації. Такі положення лягли в основу формування міжкультурної комунікації як міжпредметної

дисципліни, що набула форму класичного університетського курсу, який містить теоретичні узагальнення та практичне вирішення реальних проблем міжкультурного спілкування [6; 12].

У вітчизняній системі освіти проблеми міжкультурної комунікації вивчаються у тісному взаємозв'язку із викладання іноземних мов, а основним завданням викладання стає навчання мови як практичного засобу спілкування [1]. У такому контексті актуальним залишається аналіз змісту, форми та методів викладання іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації як необхідної умови формування конкурентоздатного спеціаліста, підготовленого до конструктивної взаємодії з представниками інших культур у майбутній професійній діяльності.

Відкритість сучасного суспільства, модернізація професійної діяльності вимагають орієнтації системи вищої освіти на формування полікультурної особистості майбутнього фахівця, який володіє соціокультурною та міжкультурною компетентністю.

Звідси, важливе значення у підготовці фахівців не залежно від їхньої спеціалізації відіграють гуманітарні дисципліни, важливою складовою яких є навчання іноземним мовам у рамках мовною підготовки, передбаченої навчальним планом. Іноземна мова на сучасному етапі реформування освіти розглядається як важлива передумова успішної діяльності спеціаліста та попиту, яким він користується на ринку праці.

Неможливо бути справжнім професіоналом, конкурентоздатним фахівцем без володіння іноземною мовою для здійснення професійно-орієнтованої комунікації. Це актуальне завдання навчання іноземним мовам як засобу комунікації між представниками різних народів вирішується у взаємозв'язку зі світом та культурою народів, мова яких вивчається. Ефективність міжкультурної комунікації, окрім знання системи мови, залежить і від інших факторів: культури спілкування, знання невербальних форм спілкування, фонових знань та ін. Іншими словами, постає необхідність глибшого вивчення світу носіїв мови, їхньої культури у широкому етнографічному значенні цього слова, їхнього світогляду, менталітету, стилю життя.

Крос-культурне спілкування у діловому аспекті є складним процесом, оскільки воно опосередковане уявленням про бізнес-культуру, сумісністю цінностей. Загалом, бізнес-спілкування спрямоване на те, щоб уникнути конфлікту, спричиненого зіткненням різних уявлень про належну поведінку. Йдеться про вимоги та правила до крос-культурної комунікації.

У нашому розумінні, кроскультурна комунікація – це вербальна та невербальна взаємодія представників різних культур, моральних систем, світоглядів, релігій тощо. У крос-культурному аналізі ділового спілкування між представниками різних країн вчені

використовують культурологічний підхід, який ґрунтується на антитезі між ієрархічними та егалітарними, формальними та неформальними, стриманими та експресивними, індивідуалістичними та колективістичними, контактними та дистантними культурами.

Так, у ієрархічно-формальних культурах домінують принципи субординації, статусу; в егалітарно-неформальних – професіоналізму, особистісного розвитку. Представники монохромної культури цінують власний час (як і час своїх партнерів), вони пунктуальні, вимогливі до ділових зустрічей і дотримання порядку денного. Представники поліхромної бізнес-культури не надають великого значення дотримання часу, вони гнучкі щодо обговорення порядку денного.

Певні відмінності існують у міжкультурному спілкуванні також стосовно меж допустимої емоційності. Для експресивної культури характерною є підвищена емоційність, яка може бути не сприйнята представниками стриманих культур. Емоційність пов'язана з відчуттям простору; партнери, які належать до експресивних культур порушують особистісний простір співрозмовників, можуть дозволити собі перервати їх, що є недопустимим у стриманих культурах.

Індивідуалістична та колективістська культури ґрунтуються на різних засадах: перша зважає на автономію особистості, поваги до її прав і свобод, друга – визначається збереженням та відтворенням національних традицій та норм. Для представників індивідуалістичних культур важливою є інформація, і не спосіб її донесення. Вони цінують лаконічність мовлення, точність, логічність та послідовність мислення. Носії колективістичних культур звертають увагу у спілкуванні на контексті повідомлення, способу його подачі так само, як і на його зміст.

Такі суттєві відмінності у професійно-діловому спілкуванні свідчать про важливість досягнення взаєморозуміння й успіху у спілкуванні в умовах розширення міжнародних контактів та співробітництва у різних сферах.

Уникнути мовних та культурних непорозумінь можна лише за допомогою «входження» в іншомовну культуру, що сягає за межі вивчення, а пов'язується із поняттями «розуміння», «усвідомлення», «прийняття». Крос-культурна комунікація у викладанні іноземних мови означає аналіз взаємозв'язків між представниками різних культур, прийняття факту розбіжності між культурними спільнотами.

Ці культурні розбіжності функціонують як бар'єри у спілкуванні. Усвідомлення того, що розбіжності існують та впливають на результати спілкування, має позитивний вплив на здатність бути чутливим до таких розбіжностей та ефективно здійснювати крос-культурну комунікацію. Іншими словами, для того, щоб представники різних культур знайшли порозуміння у комунікативному процесі, їм необхідно мати спільне підґрунтя та

передумови. Таким підґрунтям є культура, яка стимулює та заохочує комунікативний процес, створюючи стійкий взаємозв'язок між культурою та мовою.

У такому контексті, аналіз бар'єрів крос-культурної комунікації є цінним джерелом для оновлення змісту та підходів до організації вивчення та викладання іноземної мови.

Вербальна та невербальна комунікація. Знання невербальної системи спілкування в іншій культурі є суттєвим у встановленні відносин у міжкультурному контексті. До невербальних кодів належать рухи тіла, вирази обличчя, жести. Вербальна комунікація виявляє невербальні сигнали у вигляді емоцій, стилю спілкування, інтонації, ритму та просодичних елементів. Так, у колективістичних культурах акцент робиться на гармонії, суспільному благу, традиціях, тому носії такої культури будуть стриманими у жестах та виявленнях емоцій, очікуючи такої ж стратегії поведінки від партнерів.

Інший вимір крос-культурної комунікації – проксемія, соціальна відстань. Очевидно, що соціальна відстань буде регулювати невербальну поведінку у різних культурах. Культури з ієрархічно-формальними домінантами обмежують неформальне спілкування, роблячи неприйнятними побачення, неформальні контакти, що є природним для егалітарно-неформальних культур. Це стосується, наприклад, уникнення зорового контакту, що розцінюється як знак поваги (у ієрархічних культурах) та крайньої зневаги (у неформальних) культурах.

До того ж, виявлення емоцій сприймається носіями егалітарних культур як прояв щирості та правдивості, тоді як представники формальних культур вважають такий прояв актом неввічливості, нестачі самоконтролю або втручання у приватний простір партнера по комунікації. Мовчання має різні інтерпретації у різних культурах: від прояву інтелекту, сором'язливості, до неввічливості та невихованості.

Усвідомлення цього бар'єру виникає при перегляді уривків з фільмів, документальних передач, художніх текстів, а обговорення причин та інтерпретація прихованих значень та впливів допомагає зрозуміти та прийняти ці відмінності, і навіть діяти у відповідності до них.

Етноцентризм. Тенденція розглядати культуру з точки зору власних культурних цінностей та уявлень є наступним бар'єром у крос-культурній комунікації. Це призводить до визнання іншої мови як гіршої, нелогічної, посередньої, заперечення іншомовної культури та уникнення крос-культурного спілкування, антагонізму та навіть ворожості.

На противагу етноцентризму у контексті крос-культурного спілкування важливо розвивати міжкультурну сенситивність, яка у своєму формуванні проходить три стадії: [21] заперечення, захист, мінімізація. На етапі заперечення відбувається несприйняття іншої іншомовної культурної реальності; захист характеризується негативною



стереотипізацію іншої мовної культури та реальності, переконаність у зверхності власної культури; мінімізація означає нівелювання культурних варіацій, визнання універсальних цінностей. У викладанні іноземних мов це є найскладніший бар'єр для подолання. Проблема вирішується шляхом одночасного впливу на думки, емоції та поведінку того, хто навчається. Аналіз релевантних зразків поведінки, рольова гра, міжкультурні тренінги є ефективними методиками у подоланні етноцентризму.

Стереотипізація. За визначенням дослідників стереотипи – це уявлення та переконання про інших на основі раніше сформованих думок та ставлень [25]. Звідси зрозуміло, що стереотипи не розвиваються в один момент, а формуються під впливом власної культури упродовж певного проміжку часу. Стереотипи можуть бути як негативними, так і позитивними. Якщо група або спільнота сприймається, наприклад, як схильна до нечесності, то її представник цієї групи буде сприйматися таким, незважаючи на його/її індивідуальні властивості.

Таким чином, у викладанні іноземної мови викладачу необхідно підкреслювати індивідуальні характеристики особистості, незважаючи на її приналежність до певної культури. До того ж, значення мають ставлення та уявлення самого вчителя як транслятора ідей та їх інтерпретації у системі дискурсу, який створюється у процесі викладання.

Культурний шок. Знаходячись у новому оточенні, особистість може відчувати дезорієнтацію внаслідок стикання з незнайомою культурою або способом життя. Стан фізичного та психологічного дискомфорту, відомий під назвою «культурний шок», виникає поступово та характеризується відчуттям суму, самотності, депресії підвищеної чутливості, втратою самовпевненості, ідентичності. Хоча культурний шок є, за визначенням дослідників, неминучим при зіткненні з іншою культурою, його наслідки можна мінімізувати під час організації навчально-виховного процесу. Зокрема, під час вивчення іноземної мови, студентів варто знайомити з елементами культури, які можуть викликати найбільше несприйняття: демонстрація малюнків, відео, читання текстів, перегляд фільмів тощо. Знання про сутність явища, його витоки, причини поступово перетворюються на усвідомлення та прийняття, що полегшує функціонування особистості у новому культурному оточенні.

З огляду на сказане вище, роль крос-культурної комунікації у викладанні англійської мови та в умовах спеціально організованого навчально-освітнього процесу не можна недооцінювати. Крос-культурний компонент у викладанні іноземної мови спрямований, перед усім, на інтерналізацію історичного та глобального бачення і

конкретизується у наступних педагогічних завданнях, які вирішуються у навчально-виховному процесі:

- розуміння студентом своєї власної культури;
- створення стратегій покращення крос-культурної комунікації та максимізувати культурну сенситивність;
- визначення порушень комунікації, пов'язаних з крос-культурним аспектом взаємодії;
- дослідження стадії адаптації для ефективного нівелювання наслідків культурного шоку;
- опис взаємозв'язків культури та комунікації та їхній взаємовплив;
- уникнення непорозумінь, спричинених культурними розбіжностями та методами налаштування особистісних стосунків;
- усвідомлення соціально-культурного контексту та його впливу на професійні та особистісні якості;
- розробка плану впровадження крос-культурної комунікації, який враховуватиме різноманітність способів подачі повідомлення серед різних культур; відмінність у акустичному та візуальному оформленні месиджу; розвиток позитивного ставлення, відкритості у крос-культурній взаємодії.

Суттєвим елементом підготовки студентів – майбутніх викладачів іноземної мови – могло б стати оновлення дисциплін методичного спрямування соціально-культурним змістом. Об'єктом вивчення у такому випадку стає крос-культурна комунікація, яка має місце, коли продуцент месиджу та його реципієнт належать до різних культур. Таким чином, навчально-методичні підходи мають враховувати необхідність покращити крос-культурну взаємодію на основі розуміння, усвідомлення та сприйняття культурних розбіжностей.

Оптимізація викладання англійської мови в університеті за допомогою оновлення крос-культурним компонентом дозволяє забезпечити фахові потреби студентів, раціональне використання ресурсів та підвищити ефективність навчання іноземним мовам. Серед навчально-методичних підходів, які враховують крос-культурний компонент у викладанні, слід виокремити та охарактеризувати наступні:

*Ресурсний* підхід вимагає використання у викладанні іноземної мови значної культури інформації, яка представляє історичні, культурологічні, економічні, соціальні, політичні та психологічні питання. Взаємодія з цією інформацією сприяє розвитку когнітивних якостей студентів, розуміння традицій, переконань та цінностей представників інших культур, що є суттєвим у процесі крос-культурної комунікації.

Наприклад, використання у навчальному процесі біографічних відомостей відомих особистостей, історичні романи, документальні фільми, літературні тексти.

*Діяльнісний* підхід спрямований на організацію особливих умов, за яких студент отримує досвід зіткнення з іншою культурою. Це зіткнення відбувається під час взаємодії з іноземцями, участі у рольовій грі, проєктній діяльності, онлайн спілкування тощо.

**Компетентнісний** підхід передбачає аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання, що відбивають прирощення не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення. Цей підхід передбачає формування протилежних якостей, які студенти застосовують у різних навчальних ситуаціях. Набуття досвіду відбувається або шляхом сприйняття нової інформації через переживання конкретної ситуації, емоційного відгуку, або шляхом символічної репрезентації та абстрактної концептуалізації – розмірковуючи, аналізуючи. За такого підходу навчання засноване на реальних або змодельованих ситуаціях, які студенти мають опрацювати. Завдання та мета визначаються викладачами разом із студентами, викладач при цьому виконує роль посередника, каталізатора розумової активності, а особлива увага приділяється набуттю певних навичок.

*Синергетичний* підхід, провідним принципом якого є самоорганізація, саморозвиток, які здійснюються на основі постійної активної взаємодії студентів з іншомовною культурою. У центрі уваги – вивчення та аналіз саме тих ситуацій, які можуть стати на заваді крос-культурної взаємодії. Одним з методів реалізації цього підходу є тренінг «культурний асимілятор», спрямований на підготовку до інтеракції у різноманітних ситуаціях крос-культурної взаємодії.

Реалізація різних підходів до викладання англійської мови як мови крос-культурного спілкування вимагає, таким чином, переосмислення методик викладання, визначення мети, а також змісту навчання, які спрямовані не лише на навчання мові, а й іншомовній культурі у широкому розумінні цього слова. За такого підходу система викладання іноземної мови у підготовці фахівця містить єдність 1) мети, змісту, методів, засобів процесу навчання та взаємодії суб'єктів навчального процесу; 2) автономних форм діяльності студентів; 3) контролю навчання.

Окрім цього, необхідно враховувати функціональність англійської мови, особливо по відношенню до предмета спеціальності студентів у сукупності морфологічних, словотвірних та синтаксичних структур, функціональних, синтагматичних та парадигматичних зв'язків. Навчання англійській мові невід'ємне від майбутньої спеціальності студентів, що важливо на етапі формулювання мети підготовки фахівця з

курсу англійської мови і відбувається у тісній співпраці кафедр – іноземної мови та за профільюючим напрямом.

Мета підготовки фахівця з курсу англійської мови має бути співвіднесена з метою підготовки основної кафедри спеціалістів на основі вимог до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, можна конкретизувати наступні компоненти викладання англійської мови для майбутніх фахівців з урахуванням крос-культурної комунікації:

- ситуації спілкування, що відображають потреби у повсякденній крос-культурній взаємодії;
- ситуації спілкування у міжособистісній взаємодії;
- ситуації спілкування у взаємодії суспільно-політичного характеру;
- ситуації спілкування у професійній взаємодії.

Крос-культурна комунікація у викладанні англійської мови передбачає також відповідність викладання принципам взаємодоповнення і взаємозв'язку компонентів діяльності на основі поєднання навчання англійській мові для професійного спілкування з індивідуальними потребами та ціннісними орієнтаціями студентів. Процес навчання англійській мові, звідси, спрямовується на набуття знань та розвиток навичок, вмінь й компетенцій.

Набуття знань означає формування сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування навчального матеріалу. Це дає підґрунтя для розуміння іншомовного мовлення, володіння лексичним та граматичним матеріалом. Вміння та компетенції включають базові вміння володіння мовою (говоріння, аудіювання, читання, розуміння), а також використання лексико-граматичного матеріалу відповідно до контексту спілкування. Такі вміння є основою для формування чуття мови – стійкої мотивації постійної роботи з іноземною мовою (читання журналів, газет, енциклопедій іноземною мовою, спілкування з представниками інших культур), що робить іноземну мову важливим інструментом пізнавальної діяльності, підсилює її та підвищує мотивацію у подальшому вивченні мови.

Крос-культурна комунікація вимагає необхідність врахування внутрішніх ціннісно-мотиваційних установок студентів, а саме:

- комунікативна, що визначається потребами у спілкуванні;
- лінгво-пізнавальна, заснована на прагненні до пізнання мовно-культурних явищ;
- професійно орієнтована, що базується на отриманні професійних знань студентів за допомогою іноземної мови;

- країнознавча мотивація, що залежить від тематики та емоційного зацікавлення.

Всі ці види мотивації мають бути враховані в організації навчальної діяльності на заняттях, яка має комунікативно-мотиваційний характер. Єдність методів навчання, змісту з реальними можливостями та професійними інтересами студентів сприяє формуванню позитивної мотивації. Крос-культурна комунікація у викладанні іноземної мови забезпечує не лише більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвивальних та виховних завдань, а й містить потенціал для виклику та підтримки мотивації продовжувати вивчення мови у подальшій професійній діяльності.

Кроскультурна комунікація у процесі викладання іноземної мови створює умови, які сприяють загальнокультурній підготовці фахівця завдяки поглибленому вивченню конкретної галузі знань у контексті, що відповідає професіоналізації. Таким чином, впровадження крос-культурної комунікації у процес викладання англійської мови виконує наступні функції:

1) Розвивальна: полягає у тому, що іншомовна культура спрямована на розвиток тих соціально та професійно значущих якостей особистості студента, які відіграють найбільш важливу роль у процесі пізнання, а саме, - психічних функцій, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю (мовне мислення, різні види пам'яті, уява, сприйняття та ін.); мовних здібностей (фонематичний слух, чуття мови, здібність здогадуватися, імітувати, логічно висловлюватися та ін.); таких рис характеру як працьовитість, воля, активність, вміння навчатися.

2) Навчальна: кроскультурна комунікація передбачає володіння всіма мовними функціями та різними формами спілкування для того, щоб оволодіння професійною іншомовною культурою було засобом збагачення духовного світу студента, розвитку міжособистісної та міжкультурної компетенцій, способом налагодження міжнародного партнерства, просуванням соціального прогресу та власної культури.

3) Виховна: полягає у потенціалі іншомовної культури для морального зросту, адже змістові (наявність різноманітних проблемних питань для обговорення) та організаційні (обговорення цих проблем, рольова гра, інтерактивність) характеристики сприяють розвитку таких моральних якостей як співчуття, емпатія, толерантність, відчуття справедливості тощо.

4) Пізнавальна: засвоєння іншомовної культури має на меті розуміння цієї культури, оскільки оволодіти повним змістом культури країни, мова якої вивчається, неможливо. Важливим є розуміння менталітету як сукупності характеристик, притаманних певній спільноті, які відрізняють її від іншої людської спільноти. Розуміння

менталітету іншого можливе лише через розуміння його культури. Засвоєння розрізнених фактів культури не обов'язково призводить до «входження» в менталітет іншого. Фахівець, який долучається до міжкультурної професійної комунікації, має усвідомлювати, що взаєморозуміння у міжкультурному діалозі досягається за умов пізнання його учасників іншомовної культури, поваги та визнання її самоцінності. Оволодіння іншомовною культурою – це усвідомлення системи цінностей народу.

5) Професійна: іншомовна культура визначає професійну специфіку, притаманну тому чи іншому народу. Перебування в іншомовній країні висуває певні вимоги до компетентності фахівця – знання іншомовного професійного етикету, повсякденні професійні обов'язки, зіткнення із іншою реальністю. Все це може призвести до культурного шоку, який виявляється в уникненні контактів з представниками іншомовної культури, нервозності, неспокою, тривоги.

Упевненість у крос-культурному спілкуванні набувається у процесі практики, коли культурний шок є гарним досвідом, який веде до самопізнання та особистісного росту. Результатом подолання культурного шоку є відродження особистості та набуття нового розуміння життя та нових цінностей. Таким чином, іншомовна культура – складне, багатокomпонентне поняття, вивчення якого полягає у відборі елементів культури країни, мова якої вивчається, необхідні для входження в іншомовну культуру.

Лінгвістичний, комунікативно-методичний підходи до відбору елементів культури не вирішують цілком проблему професійної підготовки спеціалістів в даному аспекті проблеми. Розбіжності між мовами та культурами, приналежність до різних культурно-історичних спільнот визначає специфічні особливості методичної системи. У такому контексті крос-культурний підхід до вивчення та викладання іноземної мови стає найбільш ефективним методичним напрямом.

За цього підходу враховується ситуація у мультикультурних спільнотах, що вимагає від суб'єктів не лише знання мов, а й вміння сприймати іншу культуру та взаємодіяти з її носіями. До того ж, крос-культурний підхід вимагає врахування специфіки соціокультурної ситуації, в якій вивчається іноземна мова. Врахування цих факторів у контексті вивчення іноземної мови означає вихід за межі мови в галузь соціальної історії спільноти, системи її соціальних знань, світогляду, системи цінностей та ставлень, особливостей мовної поведінки та форм свідомості.

Культурологічний блок містить знання культури, мистецтва, етикету. До нього належать наступні вміння:

- вміння співвідносити знання про іншомовну культуру із знаннями про власну культуру, уміння поводити себе у відповідності із цими знаннями у різних ситуаціях соціальної взаємодії (побутових, професійних, суспільних);
- культура особистості: саморегуляція, адекватність ситуаціям різного рівня взаємодій, культура побуту, відпочинку, здорового стилю життя, спілкування;
- культура нормативної поведінки: дотримання етно-соціокультурних традицій, норм, етикету у моно- та крос-культурній взаємодії;
- культура інтелектуальної діяльності: актуальна готовність використовувати загальнокультурний індивідуальний фонд знань (гуманітарних, природничих, економічних, політичних, правових тощо) у вирішенні завдань соціальної взаємодії;
- культура інтелекту: потреба у задоволенні продовження особистісного соціокультурного (морального, інтелектуального, естетичного) розвитку та саморозвитку;
- загально цивілізаційна культура: орієнтація в основних ціннісно-змістових домінантах сучасного світу, країни, суспільства, в основних напрямках збереження культурного життя країни, світу;
- культура соціального буття: соціальна відповідальність за свою поведінку, відповідальність за інших.

В результаті аналізу наукової та методичної літератури з питань вивчення іноземної мови у вищому навчальному з немовною (нелінгвістичною) спеціалізацією ми дійшли висновку, що основною тенденцією у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням є акцент на накопичення вузькоспеціалізованої лексики, оволодіння фаховою терміносистемою під час опрацювання автентичних текстів вузькогалузевого змісту [3; 6]

Такий підхід до викладання іноземних мов є граматико-перекладним та характеризується тим, що оволодіння мовою відбувається на основі вивчення правил з обмеженою комунікацією. Навчання засновується на вивченні граматичних правил та лексичних одиниць з наступним переходом до відтворення та декодування (читання та розуміння тексту, усного висловлювання). Користуючись правилами та словарним складом, студенти здатні відтворити нову для них мову. Втім, практика свідчить, що у ситуаціях «живого» спілкування такі студенти не є успішними у здійсненні комунікації, що пояснюється слабкою сформованістю комунікативної та міжкультурної компетентності.

Не заперечуючи важливості формування лексичної компетентності майбутніх фахівців, ми вважаємо, що зміст викладання іноземної мови за професійним спрямуванням має бути доповнений лінгвокраїнознавчим, соціокультурним наповненням

через комунікацію. У рамках цього підходу до викладання основним засобом є, власне, спілкування, мовна комунікація. У процесі комунікації відбувається обмін думками, почуттями, а також засвоюються мовні засоби для їхнього вираження. У процесі вивчення іноземної мови студенти залучені до виконання різних завдань, дій, у яких мова виступає не метою, а засобом.

Оволодіння мовою, таким чином, збагачує особистість, сприяє розвитку загальної, комунікативної та мовної компетенцій. Загальні компетенції включають здатність навчатися, фонові знання; мовна компетенція означає розуміння лексико-граматичних та жанрово-стилістичних особливостей мовлення та текстів, країнознавчі та соціокультурні знання; комунікативна компетенція є основною та трактується як здатність розуміти та продукувати іншомовні висловлювання у відповідності до конкретної ситуації та комунікативних намірів за допомогою мовних засобів.

Кроскультурний компонент є складовою комунікативної компетентності, і його формуванню не надається належної уваги у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Це пояснюється невеликою кількістю аудиторних годин для вивчення мови (у порівнянні із їхньою кількістю для студентів лінгвістичних факультетів), відсутністю відповідних методичних матеріалів, слабкою мотивацією студентів. Саме останні фактори впливу необхідно змінювати у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у вищому навчальному закладі.

Так, складаючи робочі програми з вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням та плануючи практичні заняття, варто використовувати країнознавчий матеріал у навчанні різних видам мовленнєвої діяльності. Завдання, які пропонуються студентам з метою опрацювання цього матеріалу, можуть бути трьох типів: перцептивні (орієнтовані на знайомство з елементами культури, усвідомлення того, що знаходиться в основі «айсбергу»); оцінювальні (пропонують особистісну оцінку культурних фактів, сприяють рефлексії, формуванню ставлення); аналітичні (зіставлення цих фактів із власною культурою та світосприйняттям).

Особливу цінність з методичної точки зору становить робота з автентичним матеріалом для читання – статті, есе, художні твори. Бажано підбирати оригінальні тексти, які варіюються за змістом, тематикою та стилем. Робота із різножанровими текстами розвиває рецептивні вміння (розуміння прочитаного); репродуктивні (вміння відтворити зміст тексту з опорою на план, ключові слова); продуктивні (вміння висловлювати свою думку з проблематики тексту).

Серед завдань для роботи з автентичним текстом ми виокремлюємо наступні:



- на розвиток рецептивних вмінь: складіть речення із поданих слів (слова з тексту); чи є твердження вірними; прочитайте текст та заповніть таблицю; поставте речення у вірній послідовності;

- на розвиток репродуктивних вмінь: дайте відповіді на запитання; дайте визначення термінам; обговоріть проблему у парах (групах) і знайдіть спільне рішення; поясніть наступні вирази;

- на розвиток продуктивних вмінь: порівняйте інформацію з тексту з ситуацією у нашій країні; опишіть проблему (ситуацію, подію) з позиції різних учасників; зробіть презентацію по темі статті (тексту).

Враховуючи те, що оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації відбувається поза межами реальної середі спілкування, особливу роль ми відводимо показу аутентичних відеофільмів. Відеофільми містять приклади міжкультурної комунікації, оскільки аудіовізуально представляє реальну мову, невербальні засоби спілкування, надають фонову інформацію. Як засіб навчання аудіюванню, відеофільм поєднує задоволення з навчанням, одночасно впливає на почуття та розум, є джерелом, яке формує навички аудіювання та читання (за наявності субтитрів іноземною мовою).

Втім, наявність сленгу, діалектних виразів, особливості вимови можуть спричинити складності із розумінням комунікативних ситуацій. Тому перед демонстрацією фільмів (уривків) варто виконати певні вправи, спрямовані на виявлення того, що студенти вже знають про цю проблему. Слід також продемонструвати уривок або трейлер, щоб дати можливість студентам передбачити сюжет, головних героїв, проблематику.

Важливим є також виконання вправ перед переглядом на опрацювання складного лексичного матеріалу, нерозуміння якого може ускладнити сприйняття фільму. Під час перегляду можна використовувати різні методичні прийоми, наприклад: проглядати одну і ту ж сцену із вимкненим звуком з субтитрами, потім прибрати картинку і лише прослуховувати сцену. Це варто застосовувати у найбільш драматичних сценах, коли використовуються сленгові вирази або багато невербальних засобів спілкування для того, щоб студенти почувалися впевненіше в оволодінні соціокультурним мовним матеріалом.

Суттєвого значення набувають також вправи, які виконуються після перегляду фільму. Наприклад, реконструкція найбільш драматичної сцени з фільму, аналіз характеру та почуттів головних героїв, подій, які призвели до кульмінації.

Проблема оновлення змісту навчання іноземних мов за професійним спрямуванням міжкультурним компонентом не вирішується впродовж декількох спеціально організованих занять. Включення крос-культурної комунікації до змісту навчання

позитивно впливає на формування комунікативної компетенції студентів, допомагає майбутньому фахівцю усвідомити себе як особистість, що належить до певної соціокультурної спільноти, може взаємодіяти з представниками інших культур, долати культурні стереотипи, бути здатним до діалогу культур.

Проблема оптимізації процесу викладання ділової англійської мови є актуальною у дослідженнях вітчизняних науковців. Зокрема, методика навчання студентів старших курсів вищого технічного закладу усного ділового діалогічного спілкування англійською мовою є предметом дослідження Д. Бубнової [4]; розроблено методику навчання читання англійською мовою для ділового спілкування у взаємозв'язку з іншими видами мовної діяльності у дослідженні Ю.Дегтярьової [8]; окреслюються дидактичні можливості комп'ютерних програм, зокрема презентацій як активного методу викладання ділової англійської [16].

Розглядаючи проблему оптимального змісту курсу ділового спілкування для студентів гуманітарних факультетів, необхідно виходити з типових ситуацій ділового спілкування, відповідних вмінь для успішної комунікації у таких ситуаціях, особливостей цільової аудиторії, а також розвивальні, освітні та виховні цілі навчального процесу.

Типовими ситуаціями для майбутнього випускника гуманітарного факультету є необхідність складати резюме та аплікаційні листи, брати участь у співбесіді з працевлаштування, створювати презентації, вирішувати організаційні питання, реєструватися на міжнародних конференціях та семінарах, підтримувати ділову бесіду, писати ділові листи різного змісту, у тому числі електронні тощо. Очевидно, що набутих студентами під час вивчення основного курсу з англійської мови мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, фонетичних) бракуватиме для ефективного здійснення означених вище функцій. Мова бізнесу має специфічні тезаурус, стилістику, семантику, тому оволодіння нею потребує спеціальної підготовки.

З метою формування кроскультурної компетентності студентів доцільно супроводжувати заняття лінгвокраїнознавчими та лінгвокомерційними коментарями. Останні містять приклади заповнення анкет, написання супровідних листів, резюме, замовлень, підтверджень, створення візитної картки, оформлення рекламних листів, контрактів. Виконання подібних вправ матиме більший ефект, якщо запропонувати студентам реальні ситуації, що спрямовані на підвищення мотивації навчання, надають можливість вирішувати реальні комунікативні завдання, уникнути можливих комунікативних чи культурних бар'єрів у типових ситуаціях у майбутньому, збільшувати арсенал комунікативних стратегій спілкування.

Основними методами формування кроскультурної компетенції студентів філологів у процесі вивчення Бізнес-курсу є пошукові, методи моделювання, техніка вибору релевантних зразків поведінки (critical incidents). Такі методи передбачають практичну спрямованість, діяльнісний підхід, творчий характер, ігрові елементи, діалогічність, інтерактивність, групову роботу.

Тренінгові вправи, рольові ігри створюють позитивний емоційний відгук та посилюють пізнавальний інтерес. Такі вправи сприяють засвоєнню знань про іншу культуру через призму власної культури.

Техніка вибору релевантних зразків поведінки стає поширеним прийомом формування крос-культурної компетенції студентів, оскільки заохочує інтерпретацію реальних життєвих ситуацій, вирішення яких полягає саме у культурних розбіжностях.

Відбір навчального матеріалу та тематичних блоків у викладанні Бізнес-курсу англійської мови для студентів-філологів ускладнюється тим фактом, що ця цільова аудиторія, яку називають “pre-experienced learners” [20, с. 16-17], не має досвіду професійної діяльності. Звідси, вони мають низьку мотивацію щодо вивчення курсу на початку його викладання, в них відсутні фонові знання, які могли б стати повноцінною основою для комунікації.

Кроскультурна комунікація є важливим чинником формування мотивації, пізнавального інтересу, розвиток комунікативних навичок, фонових знань у процесі викладання Бізнес-курсу для студентів-філологів. Зміст курсу та методи його реалізації мають бути практично орієнтованим задля ефективної інтеграції майбутнього фахівця у ділове середовище. Перспективними для подальших досліджень є проблеми виявлення рівнів сформованості міжкультурної компетентності студентів, питання мовної соціалізації особистості.

#### **Література:**

1. Актуальні проблеми вивчення мови та мовлення, міжособової та міжкультурної комунікації : збірник статей / відп. ред.: І. С. Шевченко ; Харківський держ. ун-т. – Харків: Константа. – 1996 . – 215 с
2. Алмазова Н.І. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе [Електронний ресурс] / Н.І. Алмазова. – Режим доступу [http://elibrary.finec.ru/materials\\_files/izv/IzvSPbUEF2003\\_3\\_C132\\_143\\_s.pdf](http://elibrary.finec.ru/materials_files/izv/IzvSPbUEF2003_3_C132_143_s.pdf).
3. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. – К.:Фірма «ІНКОС». – 2005. – 101 с
4. Бубнова Д.В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів: дисс. ... канд. пед. наук:

- 13.00.02 / Д.В. Бубнова. – Севастопольський національний ун-т ядерної енергії та промисловості. – Севастополь. – 2007. – 236 с.
5. Васейко Ю.С. Фонова інформація як компонент національної мовної картини світу / Ю. С. Васейко // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». – 2005. – Т. 18 (57), № 1. – С. 95– 97.
6. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів // Навчання Іноземних мов у вищих навчальних закладах. – К.: Іноземні мови № 82 . – 2007. – 30 с.
7. Гулецька Я.Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Я.Г.Гулецька. – Київ – 2008. – 24 с.
8. Дегтярьова Ю.В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В.Дегтярьова. – Київ. – 2006. – 22 с.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.: Ленвіт. – 2003. – 273с.
10. Маєвська Л.М. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутнього педагога в контексті глобалізаційних зрушень [Електронний ресурс] / Л.М. Маєвська. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>.
11. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти // Наказ МОН № 1176 від 14.08.13 року [Електронний ресурс] / – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/).
12. Радул С.Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. дис...канд.пед наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С.Р.Радул. – Умань. – 2014. – 24 с.
13. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.Альфа-М, Инфра –М. – 2004. – 288 с
14. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дисс...доктора культурологи: 24.00.01 – теория и история культуры (культурология) / А.П.Садохин. — Москва. – 2009. – 342 с.
15. Стефаненко Т.Г.Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: АспектПресс. – 2006. – 208 с.

16. Тарнопольський О.Б. Successful Presentations (Успішні презентації). Посібник для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський, Ю. С. Авсюкевич. – К.: Ленвіт. – 2007. – 135 с.
17. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация Москва. Слово. – 2000. – 164 с.
18. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В.П. Фурманова. – Москва – 1994. – 475 с.
19. Brislin, R.W., Bhawuk, D.P.S. Cross-cultural training: Research and innovation // Social psychology and context. — Thousand Oaks (Cal.), 1999. P. 205-216.
20. Ellis M. Teaching business english. Oxford handbook for language teachers / M. Ellis, C. Johnson. – Oxford University Press. – 1994. – 237 p.
21. Gibson R. Intercultural business communication / R. Gibson – Oxford University Press. – 2009. – 111 p.
22. Novinger T. Intercultural communication: A practical guide. – University of Texas press. – 2001. – 210 p.
23. Paige, R.M. Intercultural trainer competencies // Handbook of intercultural training. — Thousand Oaks (Cal.). – 1996. – P. 148-165.
24. Rodgers E., Steinfatt T. Intercultural communication. – Illinois Prospect Heights. – 292 p.
25. Samovar L., Porter R., MacDaniel Communication between cultures Canada. – Wadsworth. – 2009. – 496 p.
26. Triandis, H. Intercultural Education and Training // Peter Funke (Ed.) Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective.—Tuebingen, 1989.

## AUTHERS' ABSTRACTS

*A.Solodka*

### CULTURAL INTELLIGENCE AS MULTIDIMENSIONAL STRUCTURE

Four CQ factors define it as a complex, multidimensional, individual attribute that has metacognitive, cognitive, motivational and behavioral components. Four dimensions of CQ express qualitatively different aspects of the overall human capacity to function effectively in different cultural environments. CQ general design can be best represented as a set of multidimensional structures.

The study defines the notions of four theoretical aspects of cultural intelligence. Metacognitive cultural intelligence is the ability to realize during the crosscultural interactions. Cognitive cultural intelligence is knowledge of the norms, traditions and mechanisms of various cultural conditions. Motivational cultural intelligence is focused on the study of crosscultural situations and reaching success in interaction. Behavioral cultural intelligence means the individual's ability to comply with verbal and nonverbal actions when interacting with people of different cultural backgrounds.

We consider CQ the specific, stable, individual opportunity associated with other forms of intelligence and performance of crosscultural competence, remaining conceptually and empirically distinct. In particular, CQ provides the performance results and regulation in crosscultural situations.

CQ enhances the understanding of interactions based on metacognitive and behavioral CQ. People who have the ability to understand, perceive and experience other cultures (eg, to make judgments about their own mental and emotional processes, etc.) are more successful in the tasks in different cultural environments.

The higher metacognitive CQ, the better the performance of the assignment is. In addition, a personality who is able to adapt his/her verbal and nonverbal behavior according to specific cultural settings, has flexible set of behaviors, which illuminate the effectiveness in carrying out tasks in different cultural contexts. The higher the behavioral CQ, the more predictable success in business is. Finally, motivational and behavioral CQ provide three different forms of regulation. Individuals, who are interested in the study of other cultures on their own experience, are confident that they can interact with people who have different cultural characteristics and better adapt to different cultural situations. And those who have a wide range of verbal and nonverbal behavioral capabilities are feeling better adapted. This scheme uses three types of relationship adjustment: general adjustment, configuration of interaction and networking.

The realities of the modern world indicate the need of CQ while studying in higher educational institutions. Creating programs to improve global leadership potential based on the possibilities of using CQ has become an important source of competitive professionals in the international labor market. It's proved a person who has a low level of cultural intelligence may pose a significant risk to organizations working in diverse, global environments. World leaders must not only work effectively in dynamic and diverse cultural contexts, but model actively appropriate behavior for other in organizations.

*E.Zelenov*

## CULTURAL INTELLIGENCE AS A PART OF STUDENTS' GLOBAL EDUCATION

The study analyzes the role and place of cultural intelligence's formation in global education of students.

It is alleged that cultural intelligence has three components: 1. Knowledge of the culture and crosscultural interaction; 2. Cultural skills; 3. Cultural meta cognitions.

The analysis showed that intelligence is the total capacity for knowledge, understanding and problem solving. The concept of intelligence integrates all individual cognitive abilities: feelings, perception, memory, presentation, mental activity, imagination.

The basic properties of human intelligence are curiosity, depth, flexibility and mobility of intelligence, logical thinking, evidence of thought, critical thinking, broad thinking, foresight possible consequences of actions and so on.

The research defines culture in very general terms as a basic human characteristic that manifests itself in three main forms of life: material (subject), social and spiritual dimensions.

It is alleged that a high level of cultural intelligence is characterized by the intellectual elite of the future planetary civilization. Cultural intelligence is the ability to interact effectively with people who come from different cultural environments of the subject, that is, not only the ability to understand the behavior of other cultures, but also the ability to demonstrate those behavioral patterns that are accepted in a given culture.

Thus, cultural intelligence is an important component of students' global education.

Planetary education is a self-organized pedagogical of cultural identification, socialization, spiritual development of the student's personality. The process has environmental, creative, dialectical, integral character.

## MOTIVATIONAL CULTURAL INTELLIGENCE AND CROSSCULTURAL ADJUSTMENT

The process of crossing cultures is one of the results of globalization, the trend which remains fairly stable. A useful contribution to the understanding of the transformation of ethno-cultural identity of a modern man makes the concept of cultural intelligence. The person with a high level of cultural intelligence must be able not only to communicate effectively in a particular situation with all its cultural features, but also to shape a new view of himself in a multicultural world. Cultural intelligence cannot become a tool of effective interaction between cultures in the modern world without adaptation to the new socio-cultural reality, without the formation of a global mindset and cross-cultural tolerance.

It is obvious that the modern educational space should be the space of crossing cultures. In terms of the existence of multi-ethnic and multicultural regions in Ukraine multiculturalism is one of the most important stabilizing characteristics. Multiculturalism in education means a reconstruction of the cultural diversity of local communities in the content of education. Multicultural educational region is a part of a unified educational space which has the property of multiculturalism and the socio-pedagogical specificity of this region is based on its ethno-pedagogical features.

Motivational cultural intelligence is usually associated with general adaptation as well as with cross-cultural adjustment. Motivational cultural intelligence seeks adaptation to the new cultural environment and it is considered as internal motivation of an individual and as self-efficiency to study or to work in an international environment. Language is the other aspect of adaptation. The problem of the relationship of language and culture requires complex and multifaceted approach, because the picture of the world not only reflects the language of reality, morality, value system, mentality, national character, but also shapes the language and its speakers. Language is the subject of an objective picture of the world and language picture of the world is reflected in the verbal forms of reality, which is perceived by consciousness.

In this regard, knowledge of other languages contributes to the emergence of new points of view on a world of additional opportunities, it's familiarity with a different world view, when someone can adjust and refine knowledge obtained with the help of a native language. The purpose of the education of any man at the crossroads of cultures, the development of his or her cultural intelligence is in the formation of the personality who capable of active life in a multinational and multicultural environment, who has the developed sense of understanding and respect for other cultures, who has the ability to live in peace and harmony with people of different nationalities.



The formation of ethnic identities in a multicultural world, during the growth process of the mixing of peoples and cultures, on the one hand, and aspirations to preserve their ethnic and cultural identity, on the other, remains one of the most significant social, psychological, and pedagogical processes. In modern society, of course, there is a great demand for identity that unites different cultures, based on multilingualism and intercultural competence. So today scientists talk about a global identity, a new type of identity that requires special quality of human intelligence that takes into account certain cultural aspects of interpersonal interaction, the so-called "cultural intelligence", which can be regarded as a special form of social intelligence in a multicultural society.

Modern languages perform different functions in the culture of their speakers, but the main among them is the communicative function, which performs various kinds of communication. Due to its communicative function language is closely connected with culture, because language communication is a necessary condition for its development. Due to its semiotic nature language reflects the culture condition and can be used as a means of its cognition and reconstruction, so in its cognitive function language serves as an instrument of intellectual activity. Thus, cultural intelligence is the ability to preserve identity at the local level and ethnic culture at the global level; it also contributes to successful self-realization of a personality in a multicultural world.

*T. Moroz, R. Majboroda*

#### GENDER PECULIARITIES OF CULTURAL INTELLIGENCE

Taking into account the gender dimension of cultural intelligence allows a person to operate more efficiently and achieve significant results in different cultural environments. The following conclusions are significant in this respect.

1. "Gender stereotype" is used not only to describe the cognitive-emotional sphere of a person, but also to the behavior observed directly. These are typical differences between men and women in demeanor, in "playing" gender roles and rituals.

The differences between men and women are determined not only by biological factors, but largely socio-cultural environment. Most of the available features of sexual behavior of individuals are the result of social and historical factors, namely: 1) division of labor based on gender; 2) differences in the content and means of education for boys and girls; 3) cultural stereotypes of masculinity and femininity; 4) differentiation of male and female social roles.

Mentioned social and historical factors determine the meaning and function of gender roles that have their own characteristics in each culture. Culture, taken in the context of the history of

human gender, where all substantive changes correlate with the development of sexual characteristics of individuals, is nothing like gender culture of society.

2. Gender culture is a value system of a society that is compulsory given application which requires individuals to meet certain socio-cultural expectations taken to respect the society "exemplary" behavior and appearance of male or female.

Adapting to another culture is a process of adjusting of individual standards, patterns of behavior, rules, values, norms, requirements, and expectations, addressed by a certain society to people of male and female gender.

Individual entry into a new socio-cultural environment requires assimilation of gender culture from individuals – a system of forms and ways of life in a society, and acquiring new gender qualities of the individual, revealing in a direction of his/her abilities, directs the implementation of certain activities.

Gender culture includes numerical number of different standards by which culture plays, fixes and creates gender differences, regulates family relations and gender relationships. The system of gender norms simulates combination of features of men and women, attributed to a certain behavior and feelings of members of different gender statuses.

Therefore, the person with high cultural intelligence meets social expectations of others in interpersonal interactions constantly maintaining such a norm.

3. Gender differences of cultural intelligence reflects the fact that the rules of sex-role behavior in different people always respond appropriately to their particular culture and way of life. There are substantial gender differences of cultures on the type of sexual morality and it depends on the general properties of lifestyle and culture of the people. Doing regulatory function, culture always leaves the room for individual and situational variations. Some actions are regulated and rated as "good" or "bad", "true" or "false", others are entirely given to individual discretion in formulating a particular order.

Culture always expects any possibility of its violation. Variations of them in different societies and different spheres of life are different. Behavioral and verbal prohibitions always relate to a specific context.

4. The means of social and sexual control is public opinion of microenvironment that evaluates actions in the field of family and domestic traditions in terms of moral consciousness. This is manifested in everyday terms "integrity", "innocence", "dignity", "honor", etc. and appears in the spontaneous reactions of microenvironment (neighbors, people nearby, members, etc.). You can select the types of reactions of microenvironment on behavior of individuals:

1) microenvironment proves its attitude immediately to the attention of most men and women;

2) microenvironment expresses its relation to the position of adults in the form of advice, warning, reprimand, neglect, conviction, malicious gossip, etc. In the process of crosscultural interaction, social and sexual control can manifest itself in various forms of communication restrictions.

*D. Pustovoychenko*

#### SUCCESS IN GLOBAL LEADERSHIP AND CULTURAL INTELLIGENCE

Successful global leadership is a function not only of leadership behaviors, but also of multiple intelligences: emotional intelligence (measured by EQ), analytical intelligence (measured by IQ), and cultural intelligence (measured by CQ). To be successful, global leaders must not only understand but also be able to work within the local culture and display high EQ, IQ, CQ. To be a successful leader in the domestic environment requires IQ, EI, organizational CI, and motivation at the domestic level of competition, IQ or analytical intelligence, EQ or emotional intelligence, organizational cultural intelligence, motivation and leadership behaviors contribute to successful leadership.

It is evident that global leadership development should be a priority for companies that interact across cultures. In a comprehensive review of the global leadership literature researchers come to the conclusions that leaders need to develop global competencies and they outline that there is a shortage of global leaders in the corporate world. Many companies do not know what it means to develop corporate leaders. There is a need to better understand the link between managerial competencies and global leadership.

Scientists admit that the need for cross-cultural effective leadership is immediate and widespread, and suggest that global competence with specific reference to the ability to manage increasing cultural diversity is the precondition for effective global leadership. Global leaders need to understand the factors that shape international interactions in their businesses, by undertaking a structured examination of cross-country differences and their effects.

In a survey of 1000 senior executives around the world two discoveries are made: global literacies are the cornerstone of leadership universals and the more economically integrated the world becomes, the more important cultural difference becomes. Cultural literacy is key among the global literacies.

The article states that "global literacy" is the new leadership competence required for business success. To be globally literate means thinking, acting, seeing and mobilizing in culturally mindful ways and they indicate the two predictors of success in the global market place are leadership development across all levels of business and valuing competencies that

leadership development should follow a three-part model: assessment, education, and experience.

With all aspects of leadership, it is possible to assess a leader's skill levels, provide the education that matches that person's needs, and then let the person experience the foreign culture in its organizational or ethnic specificity.

The article posits that two constructs are especially relevant to the development of successful global leaders: cultural and emotional intelligences. Cultural, and emotional intelligences provide a framework for better understanding cross-cultural leadership and help clarify adaptations that need to be implemented in leadership development programs of multinational companies.

The article asserts that analytical intelligence (IQ), emotional intelligence (EQ), and leadership behaviors are moderated by cultural intelligence (CQ) in the formation of global leadership success. Assessment, education, and experience are examined in the article. Global leadership attributes are identified and discussed.

*S.G. Zaskaleta*

#### COMMON TRENDS OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN EUROPEAN UNION COUNTRIES

The problem of modernization of the system of education in EU countries demands to bring it in accordance with its model corresponding to modern concept of constant development, renewal of its principles, content, approaches for education.

The aim of modernization of professional education of specialists in EU countries is in promotion of the quality of education to the general European level, reorientation of the educational institutions to answer the demand and supply at the labour market, increasing the competition of the educational institutions and their graduates.

The analysis of professional education of specialists of the EU countries gives the possibility to determine the main ways of reforming of professional education of specialists, which have direct influence for the main ways of modernization in Ukraine.

Analysis of the documents of the European Union in the context of life- long learning shows that all documents are reflected not only the idea of continuous professional education, but most measures to create an European educational space that is related to the implementation of the ideas of continuity in obtaining and maintaining educational level. Analysis of the trends of professional training of specialists follows to say:

- professional training of specialist based on social and economical development of the country and aims to provide professional self-identity, the formation of qualification, creating socially active, moral and physical health of the national production capacity;

- professional training of specialist is an important sector and should satisfied the needs of people in mastering the profession in accordance of their ambitions, interests and abilities

- professional training of specialist is the most important social and cultural problem, which solution is to bring professional education to the new social and economic requirements, identifying the priority ways of education policy, strategy and tactics to meet the needs of society and the resources of the state, create educational programs needed for consistent economic and social development, and cultural expressions of individual identity in a society in which knowledge, skills and attitude to work are by economic development, life-long- learning is part of public policy;

- professional training of specialists in the EU is part of the general strategy of of employment and economic development.

*V. Mozgoviy*

#### HISTORICAL BACKGROUNDS OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR TEACHING ACTIVITIES IN UNIVERSITIES OF ENGLAND AND WALES

Modern trends in modernization of national teachers' education are being formed in the context of European experience. The approaches to restructuring of teachers' education in Ukraine in some cases have impulsive radical changes and do not take into account the history and mentality of the Slavic educational thought. However, the need for integration of national teachers' education into European education is obvious and it is dictated by modern requirements towards global trends of forming competitive mobile highly developed educator.

The openness of European education has become a prerequisite for finding the most promising vectors of modern Ukrainian teachers' education developing. The system of future teachers' training for pedagogical action at universities in England and Wales was no exception.

In the conducted historical and pedagogical study of future teachers' education for pedagogical action in universities of England and Wales there was presented the chronology of the university teachers' training in these administrative areas of Great Britain.

The relevant historical backgrounds of future teachers' education for pedagogical action at universities in England and Wales were defined, namely: operation and development of the education system in England and Wales; the link of teachers' training with pedagogical practice

in the context of future teachers' education; introduction of university teachers' education standardization's system.

The analysis of the development of education in England and Wales early XIX century suggests that the branching system of teachers' training in these areas of the Kingdom had no clear regulation on the national level. In the late XIX – early XX century in England and Wales there were positive changes in the system of teachers' training which promote public recognition of professionally trained teacher and became the cause of certain transformation of teachers' education system.

Based on the analysis of historical and educational sources it was revealed that in education at the end of the XIX century in the English the interest for pedagogy as a scientific branch significantly increased. This became the basis for further cooperation of national and university teachers' education in terms of solving problems of professional teachers' training for pedagogical action.

The rapid socio-economic development of the UK in the early XX century led to appropriate progressive tendencies in education of the country. The need for professional specific knowledge led to the recognition of pedagogy as a science in the context of the current system of university education. Teachers' training becomes a required component of pedagogical practice and pedagogical action is considered as part of teacher's profession.

This fact was the basis for recognition the teaching profession as a specific pedagogical actions which in the future would allow the classic British university education to form flexible pedagogical training of teachers accounting certain traditions and modernized trends of European country.

The research of university teachers' education in the late XX – early XXI century revealed a strong effect on functioning of certain standards, qualification frameworks, professional levels and so on. This process is the result of rapid industrial technologizing of socio-economic and educational spheres in the UK. During this period in the world teaching science it was rooted the concept of "technology education", "lesson technology card", "algorithm of the teacher' actions". Pedagogy's coming up to the global level of educational services prompted the English educational community to provide a classification and appropriate financial security for teachers.

Conducted historical and pedagogical analysis of the historical background of future teachers' training for pedagogical action at universities in England and Wales allowed to specify the existing educational traditions of the United Kingdom that in the context of the national university teachers' education became the dialogic basis for scientific positions' formation in the controversy comparative pedagogy.

## AMERICAN STUDIES OF CROSSCULTURAL EDUCATION

The article investigates the concepts of crosscultural education in US since the middle of the XX century when the main concepts in this field were grounded. The new perspectives of its development in Higher education of Ukraine are suggested.

In crosscultural training programs three main goals are traced: to teach how to learn; to teach how to form isomorphic attributions (understanding of socio-cultural environment of another culture); to teach how to think as representatives of other cultures, to cope with unfulfilled expectations, frustrations and to use methods of coping- strategies.

Foreign crosscultural studies are represented by models that differ in three aspects: the method of teaching – didactic or experiential; the content of education – universal or culturally-specific; for the area in which cognitive, emotional or behavioral results can be achieved. The main types of training programs for the aim to prepare individuals to crosscultural interaction include education, instructions, facilitating and training.

The use of universal cultural assimilator has become an effective mean of forming isomorphic attributions, transmitting information about the differences between cultures, facilitating interpersonal contacts in another cultural environment.

The development of educational concepts from cultural orientation – transmission of abstract knowledge – to teaching culturally modified behavior is confirmed by the fact that a person cannot be prepared for effective functioning in another culture without properly organized prior education, based on the development of certain personal qualities – availability to interact across cultures as cultural mediator .

Analysis of foreign and American studies has shown that this research direction is promising for implementation into the curriculum of universities worldwide.

*S.Fedorenko*

## MULTIMODAL LITERACY AS A PART OF LIBERAL HUMANISTIC CULTURE OF THE US STUDENTS

The general notion of literacy as a broad, multidimensional set of knowledge, skills and attitudes enabling effective engagement in the society in terms of American scholars is outlined. As the up-to-day world becomes increasingly interdependent and pluralist, the human community as a whole requires new understandings, attitudes and knowledge. Literacy is considered as cultural software, a set of operating rules for how to solve problems, relate to others and survive in different social settings. The foundation for multimodal literacy as a

component of liberal humanistic culture of students through a theoretical and applied framework of the principles of visual, media, information and multicultural literacy is dwelt upon. The author emphasizes that successful activity in a world of multimodal information requires fluency in a broad range of literacies to consume and create texts in visual, audio, and written formats, to evaluate messages in a variety of mediums, and to gain sociocultural awareness and the ability to communicate and live in a diverse global society.

The impact of multicultural literacy as a synthesis of cultural and intercultural literacies on shaping students' liberal humanistic culture in the US general education is highlighted. In its turn, general education as a compulsory part in pursuing a *Bachelor's* Degree through a series of liberal arts, social and natural courses is outlined. It is stressed that the US general education as a holistic process of personal development of students provides a basis for their professional development. Core objectives of this undergraduate education are identified. It is shown that the general education of students in the USA is combined with instilling universal values in students, shaping them as responsible citizens of the country, educating them as personalities of high moral and ethical standards and training them for civilized coexistence in the global society.

Cultural literacy refers to the concept that citizens in a democracy should possess a common body of knowledge that allows them to communicate effectively, govern themselves, and share in their society's rewards. It includes the ability to critically reflect on, and if necessary bring about change in, one's own culture. It is pointed out cultural intelligence has been singled out to provide the understanding necessary for successful living and working in a cross-cultural or pluralist setting. It is defined and demonstrated in other cultures and refers to behaviors, traits and skills of people who interact extensively in cultures other than the ones where they were grown up, socialized. Terms which can be looked on as similar to cultural intelligence are "intercultural literacy" and "intercultural competence" presupposing a two-way, mutually enriching engagement between cultures.

***M.Rakovska***

#### MODEL OF STUDENTS' AXIOLOGICAL POTENTIAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT UNIVERSITIES IN POLAND

A modeling method has been used long ago not only as a mathematical tool in scientifically-pedagogical researches for the construction of the image of ideal character, that does possible projection and form, content of scientific research, exactly a clear understanding of aim, facilities, goals and methods of its achievement. In spite of the fact that pedagogical model characterized by visible differences from the models of the mathematical, physical, chemical



phenomena and processes, approaches and principles of its construction are in a great deal identical in the whole scientific world.

The bases of our conceptual model are the best models which are examined and practiced in the educational process by Polish and leading world scientists. In our study came from the fact that educational phenomena and modeling process of the development students' axiological potential should be considered at the macro and macro level. It's generally known that the proper construction of graphical models provides significant efficiency and research goals' achievement which will lead to get faster results of the study.

The development of axiological potential, on our point of view, depends from advanced person's abilities. Due to the presence (or absence) of different kinds of skills students differently perceive and reproduce values which form the axiological potential. Looking at the model range formed by Polish scientists the concept of students' development of axiological potential during professional training at Polish universities has constructed.

The person's potential as a multi constructed phenomenon on the level of conceptual model, in addition to spiritual, cognitive, creative, communicative and professional art covers axiological potential that appears as a unity of goals, values and orientations, social attitudes. The person's potential we interpreted as a dynamic integral formation that caused it's relationship. The level of students' axiological potential we set on the base of predominance by certain value type. Among the material values (adaptation), social (socialization) and spiritual (personalization) emphasize on the development of social values exactly which influence on the formation of cognitive-value individual style with another model's elements.

Undoubtedly, the development of students' axiological potential which is the subject of a conceptual model, there can be provided without clearly defined categorical apparatus of scientific phenomenon "axiological potential".

***Y. Ruzhevych***

#### DESIGN THE VALUE ORIENTATIONS PATTERNS OF STUDENTS (BASED ON THE STUDY OF FOREIGN LITERATURE ART WORKS)

The research deals with theoretical basis of values' formation, in the light of contemporary approaches. It investigates the essence of concepts "value" and "value orientation" and their main determinants, specificity of phenomenal genesis of value orientation, that creates a theoretical basis for the design of an efficient model of students' value orientations by means of fiction.

Since the formation of students' value orientations in the process of literary education appears as a priority of the modern educational process, this study describes the educational possibilities of literary education and its cultural component.

The research studies theoretical approaches to solve this problem, the way of training and education effectiveness. The perception of a work of art is considered in cultural aspects. It's determined the values of the dominant culture which promote a dialogue of cultures at foreign literature lessons.

This is the disclosure of human nature in different cultures in completely different contexts, literary works as cultural and historical models of different epochs.

Attention is drawn to the fact that the process of studying the cultural elements of literary education provides students acquainted with various models of the world and the concepts of a man in cultures, reflected in the artistic consciousness. Artistic text is treated as a cultural universe that is the whole complex of the writer's worldview, his philosophical, aesthetic, religious and moral beliefs, and their expression by means of symbols and codes.

In the research, value orientations are justified as essential components of the internal structure of the individual, his inner world, which is formed mainly on studies from the literature. The study found that the level of perception of literary works is largely caused by a common culture of a reader, his knowledge of culture and literature, the level of feelings, culture and aesthetic experiences.

Comparing art works of different authors and periods, students can reflect on how the characters solve philosophical, moral and social problems, acquire moral knowledge in the analysis of art works which are the basis of value formation.

The study deals with the coordination between the intellectual and cognitive, emotional and sensual spheres when depth perception of the work depends on the value system of student, their knowledge and level of thinking. It is noted that the prerequisite of artistic perception is emotion, and emotion principle is one of the main components of psychological and educational classes on literature, which create conditions for successful formation of value orientations of students. It analyzes the psychological mechanism of the process of values' formation, based on the receptive intellectual and emotional human activities and includes sensation, perception, observation and knowledge.

The methodological principles of formation of students' value orientations are represented in such concepts as effectiveness of teaching literature, methods providing aesthetic impact of literature on the personal formation of students, innovative forms of teaching foreign literature.

The research found that the nature of the formation of students' value orientations in the study of art works of foreign literature is the understanding of moral and aesthetic positions of literary heroes, recognizing the author's position, learning the value potential of art work in connection with the artist's aesthetic ideal and their own system of values by students.

Formation of students' value orientations is understood the study as a process of targeted core competencies – literary knowledge, skills and activity of students.

*T. Shyyan*

## CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING ENGLISH

Contemporary system of higher education operates under the conditions of globalization, increased development of communication technologies, and intensified interaction between countries. Cultural exchange, business contacts between states, institutions, and people make it necessary for a university to prepare specialists who have cross-cultural communication skills. These skills are closely connected to the foreign language competence, so the content and approaches to teaching a foreign language, namely English, should be revised and re-designed.

One of the ways to modernize English language teaching and learning is to update its content with cross-cultural component, so that university students would learn and master English as a vital instrument of their future professional activity.

Cross-cultural component is focused on internalization of historic and global perspective, and realized in the following objectives: to be aware of your own culture, to learn strategies to understand others, to identify cross-cultural communication barriers, to deal with culture shock, to understand the influence of culture on communication, to develop positive attitude to cultural differences.

Cross-cultural component as a vital element of language competence is often overlooked in teaching a foreign language. This is explained by the lack of teaching hours, absence of authentic teaching materials, weak learning motivation. These are interdependent factors, that should be altered. For example, one cannot underestimate the value of country study material in teaching English. While working with these materials, students get assignments that are aimed at developing their perception, evaluation, and analytical skills. All these are equally important for cross-cultural communication.

The problem of updating of English teaching with cross-cultural component at the university level cannot be solved by means of a few specially organized lessons. This chapter highlights how cross-cultural communication component helps to develop students' awareness of their own culture, their communication skills, ability to interact with others, overcome cultural stereotypes.

## ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

**Дем'яненко Ольга Євгенівна**, доктор філософії у галузі освіти, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Заскалета Світлана Григоріївна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Миколаївського національного аграрного університету.

**Зеленов Євгеній Анатолійович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Майборода Ріма Вадимівна**, викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Мороз Тетяна Олександрівна**, доктор філософії у галузі освіти, доцент, декан факультету іноземної філології Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Мозговой Віктор Леонідович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти МОШПО.

**Осіпцов Андрій Влерійович**, доктор педагогічних наук, професор, Маріупольський державний університет.

**Пустовойченко Дар'я Василівна**, викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Раковська Марія**, доктор філософії у галузі освіти, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Ружевич Яна Ігорівна**, доктор філософії у галузі освіти, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Солодка Анжеліка Костянтинівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Федоренко Світлана Вікторівна**, доктор філософії у галузі освіти, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», докторант Інституту проблем виховання НАПН України.

**Шиян Тетяна Володимирівна**, доктор філософії у галузі освіти, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.