

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
КАФЕДРА НІМЕЦЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

До захисту допустити  
Зав. кафедри

«\_\_»\_\_\_\_\_202\_\_р.

**«ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ  
СТАРШОЇ ШКОЛИ»**

Кваліфікаційна робота здобувача  
вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої  
освіти освітньо – професійної  
програми «Середня освіта. Мова і  
література (німецька)»  
Масаликіної Марії Федорівни

Науковий керівник: Гутнікова  
Алла Володимирівна  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри німецької та  
французької філології  
Маріупольського державного  
університету

Рецензент: Висоцька Ганна  
Віталіївна, кандидат філологічних  
наук, доцент ДВНЗ  
«Приазовський державний  
технічний університет», завідувач  
кафедри перекладу

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

«\_\_»\_\_\_\_\_20\_\_р.

Маріуполь – 2021

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. КОМПЕТЕНТНІСТЬ У РІЗНИХ СФЕРАХ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ ТА ЇЇ РОЛЬ І ВПЛИВ НА СОЦІУМ .....	7
1.1. Компетентність та її типи .....	7
1.2. Необхідність наявності компетентності в спеціалістів тієї чи іншої сфери.....	8
1.3. Компоненти компетентності викладача на основі робіт дослідників .....	16
Висновки до розділу 1 .....	23
РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	24
2.1. Міжкультурна компетентність та міжкультурна психологічна сприйнятливність .....	24
2.2. Моделі міжкультурної компетентності .....	27
2.3. Психологічні особливості виховання учнів старшої школи.....	41
2.4. Аналіз підручників з німецької та англійської мов на предмет реалізації розвитку міжкультурної компетентності.....	41
Висновки до розділу 2 .....	69
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71
ДОДАТКИ.....	74

## ВСТУП

З плином часу змінюються багато явищ і лише декілька із них лишаються незмінними, наприклад спілкування. Але, як відомо, існують і певні бар'єри, що можуть стати перешкодою для комунікації між людьми. Це можуть бути як мовні, культурні так і національні розбіжності.

Саме для врегулювання відносин у суспільстві, що мають одні з вище наведених розбіжностей існує поняття толерантності, яка в науці має назву «міжкультурна компетентність».

**Актуальність** роботи пов'язана з низкою обставин:

1. У нинішніх соціокультурних умовах у людей виникла потреба та потреба встановлювати контакти з носіями мови;
2. Фахівець сьогодні має вміти долати неминучі труднощі при зіткненні з чужою культурою та її носіями;
3. Будь-яка людина повинна навчитися виявляти толерантність до іншого способу життя та укладу.

**Мета дослідження:** Виявити методи та підручники завдяки яким найефективніше розвиваються навички міжкультурної компетентності.

**Завдання :**

1. Розкриття поняття компетентності та її типів і моделей.
2. Виділити основні положення поняття міжкультурної компетентності та її моделі.
3. Визначити роль міжкультурної компетентності в становленні працівника як спеціаліста.
4. Виокремити основні складові навчальних посібників, які сприяють розвитку міжкультурної компетентності в учнів старшої школи.

**Об'єктом** у роботі виступають підручники з англійської та німецької мови за 8 та 11 класи.

**Предметом** вивчення постають завдання у підручниках з напрямків:

1. Німецька мова

## 2. Англійська мова

**Методи дослідження:** анкетування та опитування, експеримент, описовий метод, загальний аналіз.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Структура та обсяг кваліфікаційної роботи визначені його метою та завданнями. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури. Загальний обсяг курсової роботи становить 68 сторінок.

У вступі стисло визначені загальні положення кваліфікаційної роботи, такі як актуальність дослідження, мета, завдання, предмет та об'єкт дослідження. Перелічені матеріали дослідження, визначені методи дослідження.

У першому розділі розглядається термін компетентності в усіх його проявах, її вплив на здібності спеціалістів та роль у функціонуванні суспільства.

У другому розділі було розглянуто термін міжкультурної компетентності, важливість її розвитку в учнів та матеріали, на основі яких можна побудувати програму для виховання культурно компетентних підлітків.

У висновках узагальнені положення кваліфікаційної роботи.

# РОЗДІЛ 1

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ У РІЗНИХ СФЕРАХ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ ТА ЇЇ РОЛЬ І ВПЛИВ НА СОЦІУМ

### 1.1 Компетентність та її типи

Отже, перед тим, як приступити до вивчення питань розвитку міжкультурної компетентності у старшій школі, спочатку варто заглибитися в саме поняття компетентності. Існує багато різних варіантів трактування терміну компетентності. Але всі вони сходяться до того самого висновку.

Компетентність (лат. *competentia* «згода; пропорційність») — коло питань, у яких хтось добре обізнаний [10, с. 310].

Інакше кажучи, компетентність — це поінформованість людини у сфері своєї діяльності.

Крім різних трактувань цього терміна, існує і безліч типів компетентності, відповідно, сфер її дії.

1. Професійна компетентність — здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, уміння та знань при вирішенні професійних завдань;
2. Загальні компетентності — універсальні способи діяльності, придатні всім чи більшості професій та галузей спеціалізації, створені задля вирішення професійних завдань і є чинником переходу випускника у соціально-трудова відносини ринку праці.
3. Компетентність в лінгвістиці — це інтуїтивне знання про мову, яку має у своєму розпорядженні рідна мова і яка дозволяє їй коректно висловлювати думку в словах рідною мовою і відрізнити правильні пропозиції від неправильних.
4. Компетентність в юриспруденції — сукупність юридично встановлених повноважень, прав та обов'язків конкретного органу чи посадової особи; В юриспруденції поняття «компетенція» включає такі елементи: предмети ведення (коло тих об'єктів, явищ, дій на які поширюються повноваження).

5. Ключова компетентність організації — тотожність конкурентних переваг організації у конкурентній чи гіперконкурентній боротьбі.
6. Область компетентностей — сукупність знань і навиків людини чи організації, що вони виконують високому, конкурентному рівні.
7. Компетеність у сфері громадського права — це правове засіб, що дозволяє визначити місце і роль конкретного суб'єкта в управлінському процесі шляхом законодавчого закріплення його певного обсягу громадських справ.
8. Компетеність у сфері управління персоналом — це особистісність фахівця вирішувати певний клас професійних завдань. В управлінні персоналом найчастіше під компетентність розуміють формально описані вимоги до особистісних, професійних та інших якостей кандидата на вступ або співробітника, а також до групи співробітників компанії;
9. Компетентність в імунології — здатність організму людини і теплокровних тварин до імунної відповіді, головним чином до утворення антитіл, що здійснюється спільною діяльністю клітин кількох категорій, в основному так званими лімфоїдними імунокомпетентними клітинами [15, с. 213].

Тепер, коли ми розглянули різні типи сфери діяльності компетенції, можна заглибитись у вивчення поняття міжкультурної компетентності .

## **1.2 Необхідність наявності компетентності в спеціалістів тієї чи іншої сфери**

Для кожного фахівця, як ми знаємо, важливим є сукупність тих навичок, які вподальшому сприяють його професійному розвитку. Ці навички належать до професійних компетентностей. Тож давайте з вами з'ясуємо, що

таке професійні компетенції, як вони можуть допомагати фахівцю, навіщо вони йому потрібні і як відбувається управління тими самими компетенціям.

З визначенням такого слова як компетентність, ви з великою вірогідністю стикаєтеся щодня на своєму робочому місці, здійснюючи свої робочі обов'язки.

З латинської мови *competere* (компетентність) перекладається як відповідати чи підходити. Звідси слідує висновок, що компетенція — це наша відповідність стосовно конкретного виду діяльності та вміння виконувати поставлені вимоги завдяки своїм знанням та навичкам [17, с.44].

А тепер ми можемо перейти до визначення професійної компетентності більш поглиблено.

Професійні компетенції — легше кажучи, це здатність співробітника виконувати свої професійні обов'язки чи конкретно поставлене керівництвом професійне завдання. Це здатність якісно виконати свою роботу і досягти необхідного для компанії та колективу результату [17, с. 45].

Компетентність діяльності показує, що ви маєте весь набір необхідних знань і досвід, який сприяє виконанню посадових обов'язків. При цьому в одній компетентності може бути цілий набір навичок [17, с. 46].

Виходячи з сукупності компетентностей, якими ви володієте, ваше керівництво може оцінити вашу роль у компанії та розвитку її бізнесу [17, с. 47].

Управління компетентностями — це практика визначення таких ключових навичок, які потрібні робітнику для досягнення цільової працездатності у своїй конкретній ролі, а потім це розвиток та покращення цих навичок для ліпшого узгодження з бізнес-стратегією компанії [17, с. 48].

Професійні компетентності відображають наші здібності та цінність для підприємців що надають робоче місце в своїй компанії. Кожного разу, в пошуках нової роботи чи підвищення, працівники стикаються з оцінкою їх компетентностей. Виходячи з цього, можна зробити висновок про їх

можливості та погляди. Тому для працівника так важливо постійно розвивати та вміти застосовувати свої професійні компетенції[2, с. 272].

Підбиваючи підсумки, зробимо висновок, що користуватися компетентностями можливо, якщо ви спроможні визначити повний набір своїх навичок та досвіду, необхідних для виконання поставлених завдань. При цьому необхідно постійно розвивати і розширювати свою компетентність.

Якщо більше поглиблюватися в тему компетентності у сфері праці, то можна виділити такі основні їх види:

#### *Управлінські.*

Складаються з особистісних, професійних якостей та навичок. Являють собою модель поведінки керівника. Людина з управлінськими компетентностями може і вміє давати розпорядження, співпрацювати у команді та мотивувати співробітників. При цьому вона здатна делегувати повноваження.

#### *Комунікативні.*

Вміння формувати ефективні та міцні зв'язки завдяки своїм навичкам спілкування таким як вербальна та невербальна передача інформації та активне слухання. У багатьох наукових працях виділяють три ключові складові цієї компетентності:

- лінгвістичний компонент (linguistic component);
- соціолінгвістичний компонент (sociolinguistic component);
- прагматичний компонент (pragmatic).

#### *Корпоративні.*

Ці компетентності обумовлені та сформовані цінностями компанії. Це базовий набір навичок, які мають бути у її співробітників. Це може бути рівень володіння та кількість іноземних мов, уміння навчатися та працювати у колективі.

#### *Професійні або ж технічні.*



Це сума навичок та знань для виконання своєї роботи. У компетентність входять тільки ті вміння, які належать до конкретної спеціальності та області праці [5, с. 238].

Також виділяють такі типи компетентностей як:

- індивідуальні компетентності, які характеризуються як особисті характеристики, які допомагають у просуванні себе у посаді та досягнення бажаних результатів.
- лідерські компетентності. Компетентності, що визначають наскільки людина здатна вести за собою або спрямовувати для розвитку особистості та фахівця.
- функціональні компетентності. Належить виключно до сфери діяльності людини.
- соціальна компетентність. Містить у собі когнітивні та поведінкові навички в рамках соціальної групи.
- емоційна компетентність — це можливість аналізувати свої сильні та слабкі сторони, за яку відповідає емоційний інтелект [].

Для кращого розуміння, приведемо такі приклади професійних компетентностей.

- a. Набір професійних якостей для керівника:
- b. Спостереження за працівниками;
- c. Вихід із конфліктної ситуації;
- d. Емоційний інтелект;
- e. Навички комунікації;
- f. Спроможність керувати продуктивністю;
- g. Навички до ведення співбесіди;
- h. Тімбілдінг;
- i. Делегація.

Набір професійних якостей для журналіста:

- a. Усні навички;

- b. Письмові навички;
- c. Візуальні навички;
- d. Невербальні комунікативні навички;
- e. Ключові професійні компетенції:
- f. Робота в команді;
- g. Відповідальність;
- h. Комерційна поінформованість;
- i. Прийняття рішень;
- j. Зв'язок;
- k. Лідерство;
- l. Надійність та етика;
- m. Орієнтація на результат;
- n. Вирішення виникаючих проблем;
- o. Організаційні навички [5, с 239];

Існують певні техніки та методи визначення цих компетентностей у людини, про які необхідно знати спеціалісту.

Ключовими називають універсальні компетентності, які застосовуються у різних життєвих ситуаціях.

Такими компетентностями повинен володіти кожен член суспільства бо вони є ключем до успішного життя людини в соціумі [9, с. 148].

Усі ключові компетентності за своєю суттю являються соціальними та є універсальними способами соціальної діяльності [9, с. 149].

Ключових компетентностей небагато, але вони складаються з чотирьох ключових:

Інформаційна компетентність (тобто готовність працювати з інформацією). Ця компетентність виявляється у вміннях самостійно:

1. інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати та аналізувати отриману інформацію з позиції розв'язуваного завдання;

2. робити аргументовані висновки; використовувати отриману інформацію при плануванні та реалізації своєї діяльності у тій чи іншій ситуації;
3. структурувати наявну інформацію, представляти її в різних формах та на різних носіях, відповідаючим запитам споживача інформації.

Комунікативна компетентність (тобто готовність до спілкування з іншими людьми) формується на основі інформаційної компетентності та виражається в навичках самостійно:

1. вступати в контакт з будь-яким типом співрозмовника (за віком, статусом, ступенем близькості та знайомості тощо), враховуючи його особливості;
2. підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм та правил спілкування, у формах монологу та діалогу, а також з використанням засобів невербального спілкування;
3. слухати співрозмовника, виявляючи повагу та терпимість до чужої думки;
4. висловлювати, аргументувати та у культурній формі відстоювати власну думку;
5. стимулювати співрозмовника до продовження спілкування;
6. грамотно вирішувати конфлікти у спілкуванні; змінювати за необхідності свою мовну поведінку;
7. оцінювати успішність ситуації спілкування; коректно завершувати ситуацію спілкування [17, с. 47].

Кооперативна компетентність (готовність до співпраці з іншими людьми) формується на основі двох попередніх компетентностей. Кооперативна компетентність, або компетентність по роботі у співпраці, виражається в навичках самостійно:

1. знаходити партнерів для співпраці та об'єднуватися з ними у групи;

2. здійснювати колективне визначення та поставлення цілей та планування;
3. розподіляти завдання та ролі між учасниками групи;
4. діяти у ролі ситуативного лідера групи та у ролі виконавця;
5. координувати свої дії з діями інших членів групи, які вирішують спільне завдання;
6. аналізувати та вирішувати протиріччя, що перешкоджають ефективності роботи команди;
7. здійснювати колективне підбиття підсумків, включаючи самооцінку колективної діяльності та її результатів;
8. Здійснювати колективну презентацію продукту діяльності групи.

Проблемна компетентність формується з урахуванням трьох попередніх. Проблемна компетентність, або компетентність щодо вирішення проблем, виражається в уміннях самостійно:

1. Виявляти проблему в ситуаціях надлишкової інформації;
2. Формулювати мету, ділити її на ряд послідовних завдань;
3. знаходити альтернативні шляхи та засоби вирішення завдань, у тому числі оцінювати необхідність та масштаби залучення зовнішніх ресурсів, визначати найбільш та найменш вигідні з них;
4. передбачати можливість появи вторинних проблем унаслідок використання зазначених шляхів та засобів;
5. реалізувати обрані шляхи та засоби вирішення проблеми; у разі виникнення труднощів формулювати, осмислювати та приймати рішення про вибір інших шляхів та засобів;
6. доводити вирішення проблеми до кінця;
7. публічно представляти результати;
8. оцінювати ступінь вирішеності проблеми та характер досягнутого просування [ 17, с. 48].

Професійні компетентності менш універсальні, як ключові. Їхній прояв обмежується тією чи іншою областю професійної діяльності людини. Професійні компетентності поділяють на базові, чи наскрізні, компетентності, які потрібні відразу у багатьох видах професійної діяльності, і функціональні компетентності, застосування яких обмежено рамками певної професії, спеціальності [27, с. 54].

Вирізняють такі найважливіші базові компетентності:

- предметну (готовність до діяльності з перетворення різних предметів, наприклад знакових систем, хімічних речовин, живих організмів, сировини та матеріалів, знань та умінь та ін.);
- методологічну (готовність використовувати різноманітні методи діяльності);
- технологічну (готовність до використання різноманітних технологічних процесів);
- менеджерську (готовність до професійної діяльності, яка має організаційний характер);
- підприємницьку (готовність до професійної діяльності, що має інноваційний характер) [27, с. 55].

Функціональні компетентності зазвичай не мають особливих назв і формулюються як функції конкретного типу професійної діяльності.

Характеризуючи професійні компетентності, необхідно враховувати, що у змісті кожної професії є своя компетентнісно-кваліфікаційна основа, яка і є її сутністю. Всі інші кваліфікаційні знання, вміння та навички є обслуговуючими до цієї основи, вони легші в освоєнні. Теоретично професійної освіти для позначення компетентнісно-кваліфікаційної основи стали використовувати такі поняття, як ключова кваліфікація, компетентність, професійно важливі якості [27, с. 56].

Ключові компетентні кваліфікації взагалі поділяють на три групи.

1. професійні;

2. поліпрофесійні;
3. полі функціональні [27, с. 57].

Професійні кваліфікації, що діють у рамках однієї професії та безпосередньо пов'язані з технологічними функціями. Вони швидко старіють, стають незатребуваними через соціально-економічні зміни [].

Поліпрофесійні кваліфікації, орієнтовані на групу споріднених професій. Їх розуміння дає запропонована Є. А. Климовим класифікація професій щодо їх відношення до суб'єкта взаємодії: «людина — людина», «людина — техніка», «людина — природа», «людина — ринок», «людина — знакова система» і т.д. Подібні ключові кваліфікації мають триваліший період старіння і залишаються актуальними протягом тривалого періоду [27, с. 58].

Поліфункціональні кваліфікації, пов'язані не лише з технологією конкретних професій, а й з кваліфікаційними вимогами до працівника з боку професійної спільноти (культура праці та техніка безпеки, турбота про збереження обладнання тощо). Такі ключові кваліфікації стабільно потрібні протягом усієї ділової кар'єри людини [ 27, с. 59].

Крім ключових кваліфікацій, що відображають основні вимоги до професії, працівник характеризується професійними якостями, формування яких є умовою для його професійної мобільності (використання інформаційних технологій, здатність до саморозвитку, соціальні якості тощо) [27, с. 60].

Поєднання ключових кваліфікацій та надпрофесійних якостей утворює компетентність працівника, тобто здатність реалізовувати знання відповідно до складності виконуваних завдань [ 27, с. 71].

### **1.3 Компоненти компетентності викладача на основі робіт дослідників**

Вивчення професійної компетентності вчителя зумовлює необхідність виділення її структурних компонентів, а також їх описи змісту.

Специфіка професійної компетентності педагогів визначається особливостями педагогічної праці, її відмінностями з інших видів діяльності.

Можна виділити кілька таких відмінностей:

- Оперативний та систематичний характер педагогічної праці вимагає, за словами О.С. Макаренка, «негайного аналізу та негайної дії».
- Обмежені можливості надійного вибору найкращого варіанта вирішення проблемної ситуації.
- Педагогічна праця здійснюється постійно, день у день, але результати його позначаються відразу, проявляється властивість «віддаленої» результативності.
- Істотною професійною особливістю праці педагога є вміння прогнозувати подальші можливості розвитку якостей, що виховуються за первинними результатами впливу.
- Кожен педагог працює індивідуально, але водночас, результати навчання та виховання складаються з колективних зусиль різних педагогів.
- Нерідко відсутність єдності вимог педагогічному колективі може істотно знизити ефективність праці окремих педагогів.
- Результативний педагогічний процес визначається цілісністю зусиль кожного з його учасників (вчителів, учнів та їхніх батьків, адміністрації).
- Праця педагога внутрішньо суперечлива, у ньому поєднуються спеціалізовані знання, вміння, навички (за окремими дисциплінами галузям науки і виробництва) та загальнопрофесійні — психолого-педагогічні знання, уміння, навички. Крім того, така внутрішня різноманітність педагогічної професії суттєво ускладнює зіставлення рівня професійної компетентності для різних груп освітян, особливо вимагаючи диференційованого підходу [3, с. 154].

І.В. Гришина, розглядаючи професійну компетентність директора школи, виділяє такі функціонально пов'язані між собою компоненти:

- мотиваційний — сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління;
- когнітивний — сукупність знань, необхідні управління;
- операційний — сукупність умінь та навичок практичного вирішення завдань;
- особистісний — сукупність важливих для управління особистісних якостей;
- рефлексивний — сукупність здібностей передбачати, оцінювати свою діяльність, вибирати стратегію управління [9, с. 148].

Виділення цих компонентів ґрунтується на наступних теоретичних положеннях:

- за своєю сутністю та структурою професійна компетентність директора школи включає основні компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами управлінського процесу;
- така компетентність не є просто механічним відображенням управлінського процесу, а тісно пов'язана з «Я-концепцією» директора школи, сукупністю його уявлень про себе, установок на себе (рефлексія);
- у кожному з компонентів структури професійної компетентності директора школи представлені якості, що належать як до першого, і другого рівня управління, і, професійна компетентність у разі розглядається як цілісна структура, у єдності її елементів;
- враховуючи особливості управління в системі середньої освіти, особливе місце серед якостей, що належать до другого рівня (прийняття управлінського рішення, вплив на людей, потреб,



мотивів, інтересів працюючих, спілкування тощо), буде приділятися особистісним утворенням, пов'язаним із гуманістичною спрямованістю управління [10, с. 310].

В. Я. Адольф виділяє такі спеціальні критерії професійної компетентності:

1. Вибірковість. Характеризується ступенем прийняття педагогічних цілей, професійно та особистісно значущих для індивіда. Суб'єктивно це проявляється у диференційованому відображенні цілей у педагогічній діяльності, що детермінує прагнення особистості до реалізації себе як педагога вже в період навчання в інституті.
2. Усвідомленість. Мається на увазі здатність педагогів цілеспрямовано керувати своєю розумовою діяльністю, опанувати способи грамотного аналізу професійних ситуацій. Засвоювані знання мають осмислюватися на ширшому соціальному контексті.
3. Результативність. Проявляється у конкретних підсумках діяльності, пов'язаних з педагогічним перетворенням проблемних ситуацій, у мірі неузгодженості між «належним» та «бажаним».
4. Творчий характер. Визначається вмінням перетворювати нестандартні педагогічні ситуації у соціально та особистісно значимих цілях, знаходити оптимальні варіанти їх вирішення.
5. Інтерес. Необхідно поєднувати особисті та професійні інтереси [19, с.180].

На думку В. Я. Адольф, вирішальний вплив на структуру професійної компетентності відповідно до її цілей у системі професійної підготовки надають:

- Структура пізнавальної діяльності;

- Структура сукупного об'єкта вивчення — навколишньої людини дійсності, відображена в предметній структурі наукового знання;
- необхідність та специфіка конкретних видів пізнавальної діяльності;
- необхідність розвитку позитивних індивідуальних якостей особистості (здібностей, інтересів, нахилів);
- Логіка розвитку основних паралелей вченого процесу [19, с. 181].

Важливо відзначити, що жоден з цих детермінантів не може бути поставлений над іншими — всі ці фактори сукупно, комплексно впливають на структуру професійної компетентності.

Звідси основними компонентами структури професійної компетентності, на думку автора, є:

- a) змістовно-оперативний;
- b) мотиваційний;
- c) цілеспрямований;
- d) особистісний [19, с. 182].

Т.В. Добудько описує структуру професійної компетентності вчителя через певні види умінь, а саме:

- a) аналітичні вміння;
- b) прогностичні вміння та проєктивні вміння;
- c) рефлексивні вміння (професіографічний підхід), а також адекватні їм професійні освіти:

- педагогічне мислення та педагогічна ерудиція;
- педагогічне передбачення, висновок, уява, інтуїція, прогнозування;
- педагогічна рефлексія [19, с. 183].

У структурі професійної компетентності вчителя О. К. Маркова виділяє чотири блоки:

1. професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;

2. професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;
3. професійні психологічні позиції, установки вчителя, потрібні від нього професією;
4. особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями [19, с. 184].

Діяльність Н.Е. Костильової представлені такі компоненти професійної компетентності вчителя:

- a) особистісно-гуманістична орієнтація;
- b) педагогічне сприйняття;
- c) педагогічні вміння;
- d) педагогічна творчість [19, с. 187].

У результаті модель професійної компетентності вчителя може бути представлена як єдність його теоретичної та практичної готовності. На підставі названих підходів педагогічні вміння об'єднуються у чотири групи:

Конструктивні — вміння ставити педагогічні завдання. Вони пов'язані з «переведенням» змісту об'єктивного процесу соціалізації у конкретні завдання навчання та виховання: вивчення особистості та колективу з метою визначення рівня підготовленості до активного оволодіння новими знаннями та проектування на цій основі розвитку колективу та окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і завдань, що їх розвиваються, їх конкретизація та визначення домінуючого завдання;

Організаторські — вміння програмувати спосіб педагогічної дії. Вони дозволяють побудувати і привести в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних та розвиваючих завдань; обґрунтований відбір змісту навчального процесу; оптимальний вибір форм, методів та засобів його організації;

Комунікативні — вміння виконувати педагогічну дію. Вони передбачають виділення та встановлення взаємозв'язку між компонентами та факторами виховання та навчання, приведення їх у дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних,

гігієнічних та ін) здійснення освітнього процесу; розвиток діяльності школяра, що перетворює його з об'єкта на суб'єкт педагогічного процесу; організація та розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи з довкіллям, регулювання зовнішніх непрограмованих впливів;

Гностичні — вміння вивчати результати розв'язання задачі. Вони вимагають обліку та оцінки підсумків педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз ходу педагогічного процесу та дій педагога; визначення нового комплексу домінуючих та підлеглих педагогічних завдань [ 19, с. 190].

### **ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Проаналізувавши роботи інших дослідників, можна зробити висновки, що міжкультурна компетентність є дуже поширеним поняттям, яке має не останнє місце у більшості областей діяльності людини. Некомпетентність людини у сфері її діяльності може призвести до багатьох негативних наслідків та погано вплину та інших людей, з якими взаємодіє некомпетентний спеціаліст. Існує багато складових компетентностей. Це стосується і міжкультурної компетентності, бо саме вона є важливим фактором, який впливає на міжнародні та міжкультурні відносини. Міжкультурна компетенція має певну структуру. Тож, розібравшись із роллю міжкультурної компетентності у функціонуванні соціуму, ми можемо приступити до подальшого її вивчення та аналізу її важливості у освітньому процесі в школах.

## РОЗДІЛ 2

### РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

#### 2.1 Міжкультурна компетенція та міжкультурна психологічна сприйнятливість

Міжкультурна компетентність — це здатність успішно спілкуватися з представниками інших культур та національностей.

У міжкультурні компетентності входять:

- Загальні культурологічні та культурно-специфічні знання;
- Практичне спілкування;
- Міжкультурна психологічна сприйнятливість [21, с. 207].

Існує безліч національностей і абсолютно кожен із представників цих громад має свою історію, культуру, життя та культурну приналежність з деякими аспектами. Одними з таких аспектів є:

- Географічні;
- Історичні;
- Технологічні;
- Побутові [21, с. 208].

У людських відносинах це, звісно, стосується людей інших культурних федерацій, континентів чи країн, і навіть з інших підприємств, іншого гендеру, віку тощо [21, с. 209].

Навіть у межах однієї сім'ї можуть поєднуватися різні культурні цінності та особливості.

*Культурні відмінності.*

В аналізі культурних ознак враховуються відмінності між культурними масштабами та аспектами, такими як:

- індивідуалізм та колективізм. Цей вимір відбиває ставлення індивіда до суспільства. У різних країнах та національних культурах людина перебуває в оточенні певної системи цінностей, до якої завжди входять цінності

колективістські та індивідуалістські, відбиваючи ставлення людини до колективної та індивідуальної.

У системі цінностей одних культур переважають колективні підходи та принципи, в інших — індивідуальні, інакше кажучи, робиться акцент на індивідуальних цілях та устремліннях особистості [21, с. 211].

Оцінка такого параметра культури як індивідуалізм та колективізм характеризує ступінь прагнення громадян країни чи співробітників організацій діяти самостійно, з урахуванням насамперед своїх власних інтересів, а не інтересів тих соціальних чи робочих груп, до яких вони належать.

- фемінінність, тобто конфліктне вирішення принципом тотожності, орієнтацією до єдиного колективу та кращої якості життя і маскулінність як конфліктне рішення у рівній боротьбі, орієнтацією на конкурента.

- уникнення невпевненості через потребу до формалізму чи опору проти нього.

- дистанцію влади (фактична чи відчутна різницю між ієрархічними планками всередині суспільства, ступінь прийняття членами цього суспільства ієрархії, тобто нерівномірного розподілу влади)

- монохронна (усі дії виконуються послідовно) та поліхронна (багато дій виконуються одночасно)

- структурними ознаками (наприклад, орієнтація на цінності, відчуття часу та простору, селективне сприйняття, невербальну комунікацію та манеру поведінки) [21, с. 213].

За цим та іншим критерієм розрізняють країни, регіони, підприємства, соціальні групи, і навіть окремі особи.

Компетентність (лат. *competentia* «згода; пропорційність») — коло питань, у яких хтось добре обізнаний [27, с. 26].

Інакше кажучи, компетентність — це поінформованість людини у сфері своєї діяльності.

Крім різних трактувань цього терміна, існує і безліч типів компетентності, відповідно, сфер її дії.

10. Професійна компетентність — здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, уміння та знань при вирішенні професійних завдань;
11. Загальні компетентності — універсальні способи діяльності, придатні всім чи більшості професій та галузей спеціалізації, створені задля вирішення професійних завдань і є чинником переходу випускника у соціально-трудові відносини ринку праці.
12. Компетентність в лінгвістиці — це інтуїтивне знання про мову, яку має у своєму розпорядженні рідна мова і яка дозволяє їй коректно висловлювати думку в словах рідною мовою і відрізнити правильні пропозиції від неправильних.
13. Компетентність в юриспруденції — сукупність юридично встановлених повноважень, прав та обов'язків конкретного органу чи посадової особи; В юриспруденції поняття «компетенція» включає такі елементи: предмети ведення (коло тих об'єктів, явищ, дій на які поширюються повноваження).
14. Ключова компетентність організації — тотожність конкурентних переваг організації у конкурентній чи гіперконкурентній боротьбі.
15. Область компетентностей — сукупність знань і навиків людини чи організації, що вони виконують високому, конкурентному рівні.
16. Компетентність у сфері громадського права — це правове засіб, що дозволяє визначити місце і роль конкретного суб'єкта в управлінському процесі шляхом законодавчого закріплення його певного обсягу громадських справ.
17. Компетентність у сфері управління персоналом — це особистісність фахівця вирішувати певний клас професійних

завдань. В управлінні персоналом найчастіше під компетентність розуміють формально описані вимоги до особистісних, професійних та інших якостей кандидата на вступ або співробітника, а також до групи співробітників компанії;

18. Компетентність в імунології — здатність організму людини і теплокровних тварин до імунної відповіді, головним чином до утворення антитіл, що здійснюється спільною діяльністю клітин кількох категорій, в основному так званими лімфоїдними імунокомпетентними клітинами.

Тепер, коли ми розглянули різні типи сфери діяльності компетенції, можна заглибитись у вивчення поняття міжкультурної компетентності [27, с. 27].

## 2.2 Моделі міжкультурної компетентності

Відомо 66 моделей міжкультурної компетентності. Класифікація Н. В. Черняк за характером взаємовідносин структурних компонентів поділяє ці моделі на:

- a. номенклатурні;
- b. структурні;
- c. каузальні;
- d. коорієнтаційні;
- e. та динамічні [21, с. 214].

Моделі міжкультурної компетентності також бувають універсальні та культурно-специфічні.

*Міжкультурна компетентність: поняття, структура та зміст*

Різноманітність та глобальність зв'язків та взаємодій сучасної людини, необхідність контактів та взаємообміну між людьми, спільнотами, культурами у світовому просторі породили у представників найрізноманітніших наук широкий інтерес до процесу взаємодії та



взаємовпливу культур, який зумовив зародження нової теорії міжкультурної комунікації [15, с. 214].

Поняття «міжкультурна комунікація» було введено в науку в 1954 р., коли побачила світ робота Г. Трейгера та Е.Холла «Культура і комунікація. Модель аналізу» [15, с. 215].

Загальноприйнятими дефініціями міжкультурної комунікації є:

- міжперсональна комунікація у спеціальному контексті, коли виявляється культурна відмінність її учасників;
- спілкування між носіями різних культур, коли їх відмінності призводять до тих чи інших труднощів;
- сукупність взаємин між представниками різних культур [15, с. 216].

Різноманітність трактувань аналізованого поняття втілюється у безлічі класифікацій її типів та видів. Наприклад, лише на мікрорівні виділяються:

- міжетнічна комунікація;
- комунікація між представниками поколінських субкультур;
- комунікація між представниками різних соціальних страт, демографічних груп (релігійних, статево-вікових та ін) і т.д [15, с. 217].

Таким чином, уже початковий аналіз феномена міжкультурної комунікації дає підстави судити про складність та неоднозначність даного явища, тому закономірна поява та зародження різних теоретико-методологічних концепцій [15, с. 218].

У сучасній науці відомі такі напрями теорії міжкультурної комунікації, як:

- а) теорія редукції невпевненості;
- б) теорія адаптації;
- в) теорія правил;
- г) риторична теорія;

- e) конструктивістська теорія;
- f) теорія соціальних категорій та обставин;
- g) теорія конфліктів.

Таким є перелік основних концепцій, розроблених на сьогодні в теорії міжкультурної комунікації [15, с. 220].

У найзагальнішому вигляді міжкультурною комунікацією називається взаємодія індивідів, груп чи організацій, що належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання про значущість культурних відмінностей, здатність їх усвідомити, зрозуміти та адекватно врахувати їх у процесі комунікації.

Для досягнення взаєморозуміння в такому процесі необхідна певна сукупність знань, навичок та вмінь, загальних для всіх комунікантів, яка в теорії міжкультурної комунікації отримала назву міжкультурної компетентності [15, с. 221].

На відміну від феномена компетентності поняття міжкультурної компетентності не має такого високого ступеня наукової розробленості. За визнанням А.П.Садохіна, питання міжкультурної компетентності ще не стали предметом спеціальних досліджень [15, с. 222].

У зарубіжній науці поняття міжкультурна компетентність виникло під час становлення міжкультурної комунікації як самостійної наукової дисципліни. У контексті ставлення до іншої культури, подолання етнокультурного центризму міжкультурна компетентність стала розглядатися як комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури [14, с. 20].

Деякі дослідники до визначення міжкультурної компетентності підходять з біхевіористичної позиції, вважають, що компетентністю при комунікації з представниками інших культур становлять саме поведінкові якості особистості, серед яких:

- повага та позитивна оцінка іншої людини без упереджень;
- позитивна реакція на іншу поведінку;
- прийняття погляду співрозмовника, здатність до емпатії;
- толерантність до будь-якого повороту подій;
- здатність впоратися з невідомою та невизначеною ситуацією [14, с. 21].

Однак у цій структурі міжкультурної компетентності виділено знання мови та культурних фактів, тобто не враховується різноманіття культурних ситуацій, в яких може опинитися у процесі спілкування з представниками іншої культури. Звісно, наявність цих поведінкових якостей неспроможна забезпечити формування міжкультурної компетентності. Але це не означає, що вони не можуть розглядатись як частина загальної моделі міжкультурної компетентності [14, с. 23].

Згодом К.Кнапп запропонував більш досконалу та сучасну модель міжкультурної компетенції, яку визначив як «здатність досягати рівною мірою успішного розуміння як представників інших культур і комунікаційних спільнот, так і представників своєї культури», і виділив такі ознаки цієї здатності:

- розуміння залежності комунікативної діяльності та поведінки від культурно обумовлених когнітивних схем;
- знання моделей і комунікативних дій, їх інтерпретації як у своїй власній, так і в культурі, що вивчається, а також у мові;
- готовність до ухвалення міжкультурного контексту спілкування;
- розуміння залежності комунікативної діяльності та поведінки від культурно обумовлених когнітивних схем;
- знання різноманітних комунікативних стилів поведінки у міжкультурній взаємодії;
- загальні знання про відносини між культурою та комунікацією, включаючи залежність способу мислення та поведінки від

специфічних для даної культури особливостей мислення, а також відмінностей між культурами, що визначаються цими особливостями;

- набір стратегій стабілізації взаємодії, тобто. для вирішення тертя і проблем, що виникають у процесі комунікації [10, с. 310].

Основною перевагою даного підходу є виділення такого аспекту міжкультурної компетентності як здатність розуміти рідну та іншу культури. Ще одним позитивним моментом є встановлення зв'язку між мисленням і поведінкою. Загалом модель К. Кнапп у своїй основі все ж таки орієнтована на біхевіористичний аспект спілкування з іншою культурою [10, с. 311].

У структурному плані поняття міжкультурної компетентності перебуває у колі наукових інтересів англійського вченого М.Бірама, професора Університету Дюрам. Для багатьох західних дослідників його модель міжкультурної компетенції, що складається з п'яти елементів (відносини; знання; вміння інтерпретації та співвіднесення; вміння відкриття та взаємодії; критичне усвідомлення культури чи політичну освіту), є орієнтовною основою [10, с. 312].

А. Томас дає таке визначення міжкультурної компетентності: «вираження здатності розуміти, поважати, цінувати і продуктивно використовувати умови та фактори сприйняття, судження, усвідомлення та дії щодо себе та інших людей в умовах взаємної адаптації, межі якої можуть змінюватись від проявів толерантності до несумісних понять до розвитку форм спілкування та співробітництва, заснованих на спільних діях, та до створення життєздатної моделі орієнтації у світі, сприйняття та будови світу» [10, с. 313].

Подібні визначення носять системний характер, і щоб усвідомити його в деталях, потрібен компонентний аналіз усіх складових теоретичної конструкції «міжкультурної компетентності», оскільки вона поєднує та

акумулює у собі безліч якостей, умінь і навичок. У зв'язку з цим не можна не визнати того факту, що коротко описати її неможливо [10, с. 315].

Дж. Летонен вважає обмеженим підхід багатьох авторів до міжкультурної компетентності як толерантності до прояву культурних особливостей, культурної чутливості до правил поведінки у тій чи іншій культурі, поінформованості деяких культурних фактах. Для успішної комунікації у іншій культурі, з погляду автора, потрібно знати мову, історію країни, мистецтво, економіку, суспільство, тобто. мати всебічні знання про культуру цієї країни [10, с. 316].

На середину 1980-х гг. у західній науці склалося уявлення, згідно з яким міжкультурну компетентність можна опанувати за допомогою знань, отриманих у процесі міжкультурної комунікації. Знання такого роду поділялися на специфічні, які визначалися як відомості про конкретну культуру у традиційних аспектах, і загальні, до яких належало володіння такими комунікативними навичками, як толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій [10, с. 319].

Незважаючи на такий поділ, міжкультурна компетентність пов'язується з обома типами знання, тому в західній науковій літературі цей феномен розглядається, по-перше, як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає засвоєння максимального обсягу інформації про іншу культуру (аж до повної відмови від рідної культурної власності); по-друге, як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти, навіть за недостатнього знання основних елементів культури своїх партнерів [10, с. 320].

Підбиваючи деякі підсумки, можна виявити два підходи до поняття міжкультурної компетентності, що склалися у західній науці:

Перша концепція служить ідеї практичного покращення міжкультурної комунікації, співробітництва та співіснування та націлена на взаєморозуміння учасників діалогу культур;

Відповідно до другої концепції міжкультурна компетентність має бути самоцінною, тобто. це проблема як сприйняття, поваги і визнання представників інокультури, а й виявлення різниці між людьми [10, с. 321].

Погоджуючись з цим розумінням міжкультурної компетентності, А.П.Садохін вносить таке уточнення: поняття «міжкультурна компетентність», насамперед, пов'язане з обсягом та якістю інформації про явища та цінності іншої культури, які в сукупності з прийомами та способами, що дозволяють комунікантам досягти поставлених цілей, що утворюють основу міжкультурної компетентності, головними ознаками якої є:

- відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- психологічний настрій на кооперацію із представниками іншої культури;
- вміння розмежовувати колективне та індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур;
- здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи;
- володіння набором комунікативних засобів та правильний їх вибір залежно від ситуації спілкування;
- дотримання етикетних норм у процесі комунікації [6, с. 11].

З цих ознак учений вважає, що міжкультурна компетентність є сукупність знань, навичок і умінь, з яких людина може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як у повсякденному, так і на професійному рівні.

На підставі такого розуміння міжкультурної компетентності її зміст можна поділити на три групи елементів:

- А. Афективні;
- В. Когнітивні;

С. Процесуальні [6, с. 12].

До афективних елементів відносяться емпатія та толерантність, які не обмежуються лише рамками довірчого ставлення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До групи когнітивних елементів відносяться культурно-специфічні знання, які є основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання нерозумінню та як основу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі [6, с. 14].

Процесуальними елементами міжкультурної компетентності є стратегії у ситуаціях міжкультурних контактів. Розрізняють стратегії, спрямовані на успішний перебіг взаємодії, спонукання до мовної дії, пошук загальних культурних елементів, готовність до розуміння та виявлення сигналів нерозуміння, використання досвіду колишніх контактів тощо, та стратегії, що спрямовані на поповнення знань про культурну своєрідність партнера [6, с. 15].

Слід зазначити, що дослідження проблематики міжкультурної компетентності нині здійснюється у кількох напрямках:

- концепція діалогу культур в освіті та навчанні іноземних мов (В.С.Біблер, С.Ю.Курганов, В.В.Сафонова, Е.І.Пассов);
- основи міжкультурної та мовної комунікації (Є.М.Верещагін, Г.В.Єлізарова, Е.П.Шубін);
- формування соціокультурної компетентності учнів (В.Г.Воробйов, А.В. Литвинов);
- формування міжкультурної компетенції (І.А.Зимня, С.В.Мурєєва, І.С.Соловійова, Т.В.Парфьонова, Т.М.Пермякова, Т.А.Ткаченко);
- міжкультурна комунікативна компетентність студентів у процесі професійної підготовки

(І.Л.Плужник) [6, с. 16].

Сукупний аналіз робіт у цій галузі дозволяє констатувати той факт, що низка вчених трактують міжкультурну компетенцію як інтегративну особистісну освіту, що включає в себе:

- загальнокультурний,
- соціокультурний,
- лінгвосоціокультурний компоненти.

Вони у свою чергу, є певним зведенням знань та умінь [6, с. 18].

Так, загальнокультурний компонент передбачає проінформованість у галузі загальнокультурологічних знань та систем цінностей, що існують у різних країнах;

Соціокультурний — володіння вміннями міжособистісного вербального спілкування з представниками іншої країни, дотримання відповідних етичних та етикетних мовних норм;

Лінгвосоціокультурний — знання лексичних та граматичних одиниць, властивих мові різних країн, їх правильне використання у комунікативному процесі [6, с. 19].

Деякі інші структурні елементи міжкультурної компетентності називає І.С.Соловйова, позначивши їх як сфери:

1. когнітивна;
2. прагматична;
3. мотиваційна.

У когнітивній сфері накопичується інформація про інші культури, при цьому необхідно звертатися до культури не тільки країни мови, що вивчається, але й інших країн [6, с. 20].

У прагматичній здійснюється набуття практичних умінь, необхідних для міжкультурного спілкування; а мотиваційної — формування толерантності.

Безумовно, що в номінації сфер чи компонентів міжкультурної компетентності закономірно відображаються їх зміст та структурна будова.



Проте, ми вважаємо, що у двох аналізованих ситуаціях немає принципових відмінностей один від одного. Інша річ, що при визначенні поняття міжкультурної компетентності у другому випадку наголошується на її психологічних аспектах, коли автор стверджує, що міжкультурна компетентність є одночасно готовність до спілкування (цікавість, мотив, відсутність остраху мовного бар'єру), певний рівень володіння мовними вміннями, мовним матеріалом і, що особливо важливо, необхідним обсягом соціокультурних знань про країну мови, що вивчається [6, с. 23].

Тому міжкультурну компетентність можна уявити і як інтегративну властивість особистості, яка характеризується наявністю толерантного та відкритим ставленням до представників різних мовних співтовариств, умінням творчо підходити до виконання своєї справи, а також загальним умінням мобілізувати свій культурний та мовний досвід, міжкультурні знання для вирішення завдань у ситуації міжкультурного спілкування [6, с. 24].

Грунтуючись на визначенні, даному німецьким дослідником А.Кпарр-Potthoff, і з огляду на думку Н.Д.Гальскової, І.Ф.Птіцина у структурі міжкультурної компетенції виділяє такі компоненти:

- прагматичний компонент — формує знання про систему мови, що вивчається, граматичні та синтаксичні побудови відповідно до норм конкретної мови, знання реалій, країнознавчі знання, вміння та навички, що сприяють залученню до етнолінгвокультурних цінностей країни мови, що вивчається, та практичному використанню іноземної мови;
- когнітивний компонент — формує у свідомості базисні когнітивні структури, що забезпечують сприйняття та розуміння мови та світу іншої соціокультурної спільності, сприйняття та розуміння феноменів іншої культури;

- емоційний компонент — виробляє позитивне ставлення до мови, що вивчається, до культури народу, що говорить цією мовою, чуйне ставлення і інтерес до феноменів іншої ментальності;
- поведінковий компонент представлений знаннями норм повсякденного етикету спілкування, що відображають особливості мовної поведінки та національної ментальності носія мови, знаннями невербальних засобів спілкування, прийнятих у цьому культурному суспільстві [5, с. 238].

Характеристика компонентів міжкультурної компетентності, процитована нами вище, породжує почуття деякої розмитості та нечіткості, оскільки прагматичний та поведінковий компоненти у деяких позиціях (їхня ключова ідея пов'язана зі знаннями) дублюють один одного [5, с. 239].

Крім того, перераховуючи критерії сформованості міжкультурної компетентності — знання (рівень освоєння лексичних одиниць з національно-культурною семантикою країни мови, що вивчається, обсяг знань про особливості культури), навички (дії, що характеризуються високим заходом освоєння специфічними прийомами взаємодії партнерів по спілкуванню, належать співтовариствам), вміння (здатність людини показати власне розуміння сенсу явищ, понять у межах творчої діяльності та пояснювати їх за допомогою отриманих знань) — автор чомусь не бере до уваги характеристики емоційного та частково когнітивного компонентів, а у визначенні самого поняття міжкультурної компетентності — здатність сприймати, розуміти та інтерпретувати феномени іншої культури, вміння порівнювати їх із феноменами власної культури, вбудовувати їх у свою картину світу — знання не згадуються навіть імпліцитно [22, с. 606].

Проте сам досвід відбору критеріїв сформованості міжкультурної компетентності становить інтерес вирішення проблем діагностики шуканого феномена.

По суті, ці характеристики міжкультурної компетентності виділяє і Н.П.Васильєва, коли дане поняття вона визначає як «знання життєвих звичок, звичаїв, установок даного соціуму, що формують індивідуальні і групові установки; індивідуальних мотивацій, форм поведінки, невербальних компонентів (жести, міміка), національно-культурних традицій, системи цінностей [22, с. 607].

Разом з тим, не можна не помітити, що дане визначення спрямоване до особистісно-орієнтованого контексту.

Найпривабливішим моментом для контексту нашого дослідження тут є виділення національних аспектів культурної взаємодії. Крім того, якщо врахувати, що це визначення автор дає поняття міжкультурної компетентності в рамках наукової статті «Міжкультурна компетентність, стратегії та техніки її досягнення», то нескладно зробити висновок про синонімічність використання автором понять «компетентність» та «компетенція» [22, с. 608].

Але в такому заявленому формулюванні (міжкультурна компетентність) це визначення збігається з нашою точкою зору. Основний недолік запропонованого визначення, з погляду, у тому, що міжкультурна компетентність за такого підходу зводиться до знань [22, с. 611].

Приблизно у цих рамках дано такі визначення міжкультурної компетентності:

- 1) вміння інтерпретувати поведінку представників «чужої» культури;
- 2) стратегічні вміння згладжувати конфлікти між «своїми» та «чужими» та генерувати нову модель міжкультурної взаємодії .

Перший підхід передбачає наявність у індивіда відомостей про будь-яку конкретну культуру, а другий — наявність умінь емпатійності, толерантності, рефлексії [22, с. 609].

Відомі визначення поняття міжкультурної компетентності, де ключові позиції орієнтовані на феномен можливості:

- здатність сформувати у собі іншу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, патернів поведінки іншої комунікативної спільноти. За такого підходу засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою оволодіння міжкультурною компетентністю; таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної власності;
- здатність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти, навіть за недостатнього знання основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися у практиці міжкультурної комунікації;
- здатність членів деякої культурної спільноти добиватися розуміння у процесі взаємодії з представниками іншої культури з використанням компенсаторних стратегій для запобігання конфліктам «свого» та «чужого» та створювати в ході взаємодії «нову міжкультурну комунікативну спільність»;
- здатність до взаємодії, вміння орієнтуватися та оцінювати ситуацію, вміння враховувати норми та цінності в культурах на основі наявності певних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, сформованих у процесі набуття практичного досвіду у ситуаціях міжкультурних контактів [22, с. 612].;

Г. А. Іванкіна також основою визначення міжкультурної компетентності бере категорію здібностей (здатність адекватно орієнтуватися і поводитися у ситуаціях перетину культур). Але для розкриття сутності цієї здатності вибудовує ряд специфічних компетенцій, розподіляючи їх за такими рівнями:

- на рівні ділової компетентності — знання власних та чужих культурних цінностей та установок про можливу відносність даних цінностей;
  - лише на рівні соціальної компетентності — здатність справлятися зі стресом, долати протиріччя та конфлікти у контактах, можливості розвитку емпатії до особистості іншої культури;
  - на рівні особистісної компетентності — здатність усвідомити, як «Я-концепція» піддається впливу культурних цінностей та установок;
  - на рівні діяльнісної компетентності — здатності аналізувати свою і чужу культуру, усвідомлено будувати зустріч з чужим
- А.Ю.Муратов вважає, що структура міжкультурної компетентності відображає характер освітньої компетенції і являє собою складне особистісне освіту, що включає знання про рідну та іншу культуру, вміння та навички практичного застосування своїх знань, а також сукупність якостей особистості, що сприяють реалізації цих знань, умінь та навичок, та, нарешті, практичний досвід їх використання у ході взаємодії з представниками іншої культури [17, с . 44].

Для нас важлива думка вченого щодо того, що міжкультурна компетентність є освітньою компетенцією щодо іноземної мови та іншомовної культури, при цьому об'єктом реальної дійсності при формуванні міжкультурної компетенції є процес спілкування представників різних культур [17, с . 45].

Г.В.Елізарова оцінює міжкультурну компетентність як компетентність «особливої природи, засновану на знаннях і вміннях, здатності здійснювати міжкультурне спілкування у вигляді створення загального для комунікантів значення і досягати в результаті позитивного для обох сторін результату

спілкування». Важливим зауваженням ми вважаємо твердження вченого щодо того, що міжкультурна компетентність не має аналогії з комунікативною компетентністю [17, с . 46].

Метою формування міжкультурної компетентності є досягнення такої якості мовної особистості, яка «дозволить їй вийти за межі власної культури та набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності» М. Г. Корочкина також особливо наголошує на важливості збереження людиною своєї індивідуальності та розвитку здатності до самопізнання при формуванні міжкультурної компетентності [17, с . 47].

До характеристик міжкультурної компетентності дослідники у різних формулюваннях, але однак відносять такі вміння:

- орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, свідомості та системи почуттів, ієрархії цінностей;
- вступати з ними у діалог, критично осмислювати їх і тим самим збагачувати власну картину світу [17, с . 48].

Загалом у сучасній науці сформувалося кілька підходів до трактування поняття «міжкультурна компетентність»:

Когнітивний підхід — у його рамках міжкультурна компетентність сприймається як когнітивні знання, які втілюються у поведінкових навичках. Даний підхід націлений на вдосконалення розуміння та підвищення рівня толерантності у прийнятті інших культур;

Поведінковий підхід — проголошує можливість адаптації загальних поведінкових навичок до умов міжкультурної комунікації;

«Прагматичний» підхід — згідно з ним «культурною компетентністю можна вважати дію, яка відповідає та ефективно використовується для визначення культурної ідентичності будь-якої конкретної ситуації» [17, с . 49].

Підсумовуючи вищесказане, ми під міжкультурною компетентністю розуміємо інтегровану сукупність знань, умінь і навичок, що зумовлюють досвід особистості у сфері міжкультурної комунікації.

### **2.3 Психологічні особливості виховання старшокласників**

Відмінні наприкінці ХХ — початку ХХІ століття зміни у характері освіти - у її спрямованості, цілях, змісті — дедалі явніше орієнтують їх у «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність учнів, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців [23, с. 21].

Однак зміни у галузі цілей освіти, співвідносні, зокрема, з глобальним завданням забезпечення входження людини в соціальний світ, її продуктивному пристосуванню в цьому світі, викликають необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісно та соціально інтегрованого результату [23, с. 22].

Питання про ключові компетентності стало предметом обговорення у всьому світі. Особливо актуальною ця проблема звучить зараз у зв'язку з модернізацією освіти. У «Концепції модернізації освіти у країнах СНГ на період до 2010 року» зафіксовано положення про те, що «загальноосвітня школа повинна формувати цілісну систему універсальних знань, навчань, навичок, а також досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності учнів, тобто ключові компетентності, що визначає сучасне якість освіти» [23, с. 21].

Введення компетентностей у нормативну та практичну складову освіти дозволяє вирішувати проблему, коли учні можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але зазнають значних труднощів у діяльності, яка потребує використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань чи проблемних ситуацій [23, с. 25].

Особлива увага останнім часом приділяється ключовим компетентностям. Цей процес розвивається як під впливом міжнародних тенденцій, так і незалежно від них. Нині немає загальноприйнятого

визначення компетентності. Спільним для всіх визначень є розуміння її як здатності особистості справлятися з різними завданнями [23, с. 26].

1970-1990 р.р. характеризуються використанням категорії компетенція та компетентність у теорії та практиці навчання мови (особливо нерідній), а також професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, навчанні спілкування; розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності» [23, с. 27].

Компетентність «складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти ставляться скоріше до когнітивної сфери, а інші — до емоційної. Ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки [23, с. 28].

У цьому, як підкреслює Дж. Равен, «види компетентності» є «мотивовані здібності».

Існує 37 видів компетентностей, за Дж. Равеном:

1. тенденція до більш ясного розуміння цінностей та установок по відношенню до конкретної мети;
2. тенденція контролювати свою діяльність;
3. залучення емоцій у процес діяльності;
4. готовність та здатність навчатися самостійно;
5. пошук та використання зворотного зв'язку;
6. впевненість в собі;
7. самоконтроль;
8. адаптивність: відсутність почуття безпорадності;
9. схильність до роздумів про майбутнє: звичка до абстрагування;
10. увагу до проблем, пов'язаних із досягненням поставленої мети;
11. самостійність мислення, оригінальність;
12. критичне мислення;
13. готовність вирішувати складні питання;
14. готовність працювати над чимось спірним і таким, що викликає занепокоєння;



- 15.дослідження навколишнього середовища для виявлення її можливостей та ресурсів (як матеріальних, так і людських);
- 16.готовність покладатися на суб'єктивні оцінки та на помірний ризик;
- 17.відсутність фаталізму;
- 18.готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети;
- 19.знання того, як використати інновації;
- 20.впевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій;
- 21.встановлення на взаємний вигаш та широта перспектив;
- 22.наполегливість;
- 23.використання ресурсів;
- 24.довіра;
- 25.ставлення до правил як показникам бажаних способів поведінки;
- 26.здатність приймати рішення;
- 27.персональна відповідальність;
- 28.здатність до спільної роботи задля досягнення мети;
- 29.здатність спонукати інших людей працювати спільно задля досягнення поставленої мети;
- 30.здатність слухати інших і брати до уваги те, що вони говорять;
- 31.прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу працівників;
- 32.готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення;
- 33.здатність вирішувати конфлікти та пом'якшувати розбіжності;
- 34.здатність ефективно працювати як підлеглий;
- 35.терпимість по відношенню до різних стилів життя оточуючих;
- 36.розуміння плюралістичної політики;

37.готовність займатися організаційним та громадським плануванням [28, с. 58].

Спираючись на проведені раніше дослідження, слід відрізнити поняття «компетенція» і «компетентність», які часто синонімічно використовуються.

Існують досить конкретні визначення компетенції як уміння, необхідних для того, щоб досягти успіху на роботі, у навчанні та в житті (визначення QCA).

Компетенція в перекладі з латинської означає коло питань, в яких людина добре обізнана, має пізнання та досвід [28, с. 59].

На думку доктора педагогічних наук Германа Селевка, компетенція — готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні та зовнішні ресурси для постановки та досягнення мети. Під внутрішніми ресурсами розуміються знання, уміння, навички, надпредметні вміння, компетентності (способи діяльності), психологічні особливості, цінності тощо. Компетентності — якості, набуті через перебування ситуацій, рефлексію досвіду [28, с. 61].

З'явилася необхідність визначитися в самому понятті «компетенція» та «ключова компетенція». Під компетенцією нами розуміється коло питань, у яких особистість має пізнанням і досвідом, що дозволяє їй бути успішною у своїй життєдіяльності [28, с. 63].

Сутнісними ознаками компетенції є такі характеристики — постійна мінливість, пов'язана зі змінами до успішності дорослого в суспільстві, що постійно змінюється. Компетентнісний підхід передбачає чітку орієнтацію на майбутнє, яка проявляється у можливості побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистісній та професійній діяльності [28, с. 64].

Компетенція проявляється у вмінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки своїх можливостей у конкретній ситуації, та пов'язана з мотивацією на безперервну освіту [28, с. 65].

Доктор педагогічних наук, академік Міжнародної педагогічної академії, м. Москва, Хуторський Андрій Вікторович дає своє розуміння сьогоденного терміну компетенція — відчужена, заздалегідь задана

соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, яка потрібна на його ефективну продуктивну діяльність у певній сфері [28, с. 67].

Необхідно розкрити складові елементи поняття «компетенція»:

Знання — це набір фактів, необхідних виконання роботи. Знання — ширше поняття, ніж навички. Знання представляють інтелектуальний контекст, у якому працює людина [29, с. 43].

Навички — це володіння засобами та методами виконання певного завдання. Навички виявляються у широкому діапазоні; від фізичної сили та вправності до спеціалізованого навчання. Спільним для навичок є їхня конкретність.

Здатність — вроджена схильність виконувати певне завдання. Здатність також є приблизним синонімом обдарованості [29, с. 44].

Стереотипи поведінки означає видимі форми дій, що роблять виконання завдання. Поведінка включає успадковані і набуті реакції на ситуації, і ситуаційні подразники. Наша поведінка виявляє наші цінності, етику, переконання та реакцію на навколишній світ [29, с. 46].

Коли людина демонструє впевненість у собі, формує з колег команду, або виявляє схильність до дій, її поведінка відповідає вимогам організації. Ключовим аспектом є можливість спостерігати цю поведінку [29, с. 48].

Зусилля — це свідомий додаток у певному напрямі ментальних та фізичних ресурсів. Зусилля становлять ядро робочої етики. Будь-якій людині можна пробачити нестачу таланту або середні здібності, але ніколи — недостатні зусилля. Без зусиль людина нагадує вагони без локомотива, які також сповнені здібностей, проте неживо стоять на рейках [29, с. 49].

Компетентність — сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально та особистісно-значущій сфері [29, с. 50].

Під ключовими компетенціями маються на увазі найбільш універсальні за своїм характером і ступенем застосування компетенції. Їх формування

здійснюється у межах кожного навчального предмета, власне, вони — над предметні [29, с. 51].

Компетенції слід від освітніх компетенцій, тобто від тих, які моделюють діяльність учня щодо його повноцінного життя в майбутньому. Наприклад, до певного віку громадянин ще не може реалізувати будь-яку компетенцію, але це не означає, що її не слід формувати у школяра. І тут говорять про освітню компетенцію [29, с. 53].

Освітня компетенція — вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності [29, с. 56].

Компетенції для учня — це образ майбутнього, орієнтир для освоєння. Але в період навчання у нього формуються ті чи інші складові цих «дорослих» компетенцій, і щоб не лише готуватися до майбутнього, а й жити в теперішньому, він освоює ці компетенції з освітньої точки зору [29, с. 57].

Освітні компетенції відносяться не до всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, наприклад, дорослий фахівець, а лише до тих, що включені до складу загальноосвітніх областей та навчальних предметів [29, с. 61].

Такі компетенції відображають предметно-діяльнісну складову загальної освіти та покликані забезпечувати комплексне досягнення її цілей. Можна навести такий приклад. Учень у школі освоює компетенцію громадянина, але повною мірою використовує її компоненти вже після закінчення школи, тому під час його навчання ця компетенція фігурує як освітня [29, с. 62].

Немає єдиного узгодженого переліку ключових компетенцій. Оскільки компетенції — це, передусім, замовлення суспільства до підготовки його громадян, такий перелік багато чому визначається узгодженою позицією соціуму у певній країні чи регіоні [29, с. 64].

Досягти такого погодження не завжди вдається. Наприклад, у ході міжнародного проекту «Визначення та відбір ключових компетентностей»,

реалізованого Організацією економічного співробітництва та розвитку та Національними інститутами освітньої статистики Швейцарії та США, строгого визначення ключових компетентностей не вироблено [29, с. 65].

Під час симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетенції для Європи» було визначено наступний перелік ключових компетенцій.

Основні компетенції: європейський варіант.

*Вивчати:*

- вміти отримувати користь з досвіду;
- організувати взаємозв'язок своїх знань та впорядковувати їх;
- організувати власні прийоми вивчення;
- вміти вирішувати проблеми;
- самостійно займатись своїм навчанням.

*Шукати:*

- вимагати різні бази даних;
- опитувати оточення;
- консультуватись у експерта;
- отримувати інформацію;
- вміти працювати з документами та класифікувати їх.

*Думати:*

- організувати взаємозв'язок минулих та справжніх подій;
- критично ставитись до того чи іншого аспекту розвитку наших суспільств;
- вміти протистояти невпевненості та складності;
- займати позицію в дискусіях та виконувати свою власну думку;
- бачити важливість політичного та економічного оточення, в якому проходить навчання та робота;
- оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем;
- вміти оцінювати витвори мистецтва та літератури.

*Співпрацювати:*

- вміти співпрацювати та працювати у групі;
- приймати рішення - залагоджувати розбіжності та конфлікти;
- вміти домовлятися;
- вміти розробляти та виконувати контракти.

*Прийматися до справи:*

- включатись у проект;
- нести відповідальність;
- входити в групу або колектив і робити свій внесок;
- доводити солідарність;
- вміти організовувати свою роботу;
- вміти користуватися обчислювальними та моделюючими приладами.

*Адаптуватися:*

- вміти використовувати нові технології інформації та комунікації;
- доводити гнучкість перед швидкими змінами;
- показувати стійкість перед труднощами;
- вміти знаходити нові рішення.

Перелік ключових компетенцій, які наведені нижче, ґрунтується на головних цілях загальної освіти, структурному поданні соціального досвіду та досвіду особистості, а також основних видах діяльності учня, що дозволяють йому опанувати соціальний досвід, отримувати навички життя та практичної діяльності у суспільстві [29, с. 70].

З урахуванням даних позицій та спираючись на проведені дослідження, визначено такі групи ключових компетенцій:

Ціннісно-сміслові компетенції. Це компетенції, пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти

вибирати цільові та смислові настанови для своїх дій і вчинків, приймати рішення [29, с. 71].

Дані компетентності забезпечують механізм самовизначення учня у ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Від них залежить індивідуальна освітня траєкторія учня та програма його життєдіяльності загалом [29, с. 74].

Загальнокультурні компетенції.

Пізнання та досвід діяльності у галузі національної та загальнолюдської культури; духовно-моральні засади життя людини та людства, окремих народів; культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ та традицій; роль науки та релігії у житті людини; компетенції у побутовій та культурно-дозвільній сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу [29, с. 75].

Сюди належить досвід освоєння учнем картини світу, що розширюється до культурологічного і вселюдського розуміння світу.

Навчально-пізнавальні компетенції. Це сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності. Сюди входять методи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки [29, с. 76].

По відношенню до об'єктів, що вивчаються, учень опановує креативними навичками: здобуттям знань безпосередньо з навколишньої дійсності, володінням прийомами навчально-пізнавальних проблем, дій у нестандартних ситуаціях. У цих компетенціях визначаються вимоги функціональної грамотності: вміння відрізнити факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання імовірнісних, статистичних та інших методів пізнання [29, с. 77].

Інформаційні компетенції. Навички діяльності стосовно інформації у навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі. Володіння сучасними засобами інформації (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір тощо) та інформаційними

технологіями (аудіо-відео, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). Пошук, аналіз та відбір необхідної інформації, її перетворення, збереження та передача [29, с. 81].

Комунікативні компетенції. Знання мов, способів взаємодії з оточуючими та віддаленими подіями та людьми; навички роботи у групі, колективі, володіння різними соціальними ролями. Учень повинен вміти уявити себе, написати листа, анкету, заяву, поставити питання, вести дискусію та ін. предмета чи освітньої області.

Соціально-трудова компетенції. Виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника, споживача, покупця, клієнта, виробника, члена сім'ї. Права та обов'язки у питаннях економіки та права, в галузі професійного самовизначення. До даних компетенції входять, наприклад, вміння аналізувати ситуацію ринку праці, діяти відповідно до особистої та суспільної вигоди, володіти етикою трудових і цивільних взаємовідносин.

Компетенції особистісного самовдосконалення спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та само підтримки [29, с. 84].

Учень опановує способами діяльності у своїх інтересах і можливостях, що виражаються у його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. До цих компетенцій належать правила особистої гігієни, турбота про своє здоров'я, статева грамотність, внутрішня екологічна культура, способи безпечної життєдіяльності [24, с. 17].

Функції компетенцій у навчанні.

Поняття компетентності включає не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову» (Хуторський А.В.). Тобто компетентність завжди забарвлена якостями конкретного учня [24, с. 18].



Даних якостей може бути безліч — від смислових і пов'язаних з цілепокладанням (навіщо мені необхідна дана компетенція), до рефлексивно-оцінних (наскільки успішно я застосовую цю компетенцію в житті) [24, с. 19].

Компетенція не зводиться тільки до знань або тільки до вмінь. Компетенція є сферою відносин, що існують між знанням та дією у практиці.

Аналіз різних переліків компетенцій показує їхню креативну (творчу) спрямованість. До власне креативних компетенцій можна віднести такі: «вміти отримувати користь з досвіду», «вміти вирішувати проблеми», «розкривати взаємозв'язок минулих та справжніх подій», «вміти знаходити нові рішення». У той же час, вказівок на дані вміння ще недостатньо, щоб цілісно уявити весь комплекс знань, умінь, способів діяльності та досвіду учня щодо його креативних компетенцій [24, с. 20].

Основні функції компетенцій, які виділені на підставі аналізу їхньої ролі та місця у навчанні:

- відображати соціальну затребуваність молодих громадян, підготовлених до участі у повсякденному житті;
- бути умовою реалізації особистісних смислів учня у навчанні, засобом подолання його відчуження від освіти;
- задавати реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового комплексного застосування знань, умінь і способів діяльності;
- ставити досвід предметної діяльності учня, необхідний для формування у нього здібності та практичної підготовленості щодо реальних об'єктів дійсності;
- бути частиною змісту різних навчальних предметів та освітніх областей як метапредметні елементи змісту освіти;
- поєднувати теоретичні знання з їх практичним використанням на вирішення конкретних завдань;

- являти собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів та служити засобами організації комплексного особистісно та соціально значущого освітнього контролю [24, с. 26].

Компетенції різняться за своєю значимістю. Відповідно до поділу змісту освіти на загальну метапредметну (для всіх предметів), міжпредметну (для циклу предметів або освітніх областей) та предметну (для кожного навчального предмета), вибудовуються три рівні:

1. ключові компетенції — належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
2. загальнопредметні компетенції — належать до певного кола навчальних предметів та освітніх областей;
3. предметні компетенції — приватні стосовно двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис та можливість формування у рамках навчальних предметів [24, с. 29].

Кожна із загальнопредметних освітніх компетенцій має наскрізне втілення у всіх трьох щаблях навчання – початкова, основна, середня (повна) загальна школа [24, с. 30].

Щоб визначити реалізацію загальнопредметної компетенції на кожному ступені, необхідно описати динаміку розвитку відповідної предметної компетенції для того чи іншого об'єкта дійсності, що вивчається.

Виконання цього етапу проектування передбачає врахування те, що з часом навчання:

- збільшується кількість і якість освоєних учнем елементів компетенції, наприклад, у початковій школі учень опановує навичкою обґрунтованого вибору варіанта контрольної роботи, а старшій профільній школі вміє відбирати для себе оптимальну кількість контрольних нормативів;
- відбувається зміна чи розширення об'єктів, яких належить дана компетенція, наприклад, у молодших класах носієм інформації

учня служить шкільний щоденник, а старших класах – електронний органайзер;

- компетенції інтегруються, взаємодіють між собою, утворюючи комплексні особистісні новоутворення, наприклад компетенції проектної роботи [24, с. 32].

Щоб перейти до навчання, необхідно задати компетенції у формі діяльності. У цьому випадку сама назва компетенції визначатиме суть відповідного методу навчання. Наведемо приклади формулювань компетенцій у діяльній формі:

Ціннісно-сміслові компетенції припускають вміння:

- формулювати власні ціннісні орієнтири по відношенню до предмета та сфер діяльності;
- володіти методами самовизначення у ситуаціях вибору з урахуванням своїх позицій; вміти приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії та вчинки на основі обраних цільових та смислових установок;
- здійснювати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням загальних вимог та норм.
- Навчально-пізнавальні компетенції:
- ставити мету та організувати її досягнення, вміти пояснити свою мету;
- організувати планування, аналіз, рефлексію, самооцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності;
- ставити питання до спостережуваних фактів, відшукувати причини явищ, позначати своє розуміння чи нерозуміння стосовно досліджуваної проблеми;
- ставити пізнавальні завдання та висувати гіпотези;
- вибирати умови проведення спостереження чи досвіду;

- вибирати необхідні прилади та обладнання, володіти вимірювальними навичками, працювати з інструкціями;
- використовувати елементи ймовірнісних та статистичних методів пізнання;
- описувати результати, формулювати висновки;
- виступати усно та письмово про результати свого дослідження з використанням комп'ютерних засобів та технологій (текстові та графічні редактори, презентації);
- мати досвід сприйняття картини світу.

#### Соціокультурні компетенції:

- володіти знаннями та досвідом виконання типових соціальних ролей: сім'янина, громадянина, працівника, власника, споживача, покупця; вміти діяти у щоденних ситуаціях сімейно-побутової сфери;
- визначати своє місце та роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, державі;
- володіти культурними нормами та традиціями, прожитими у своїй діяльності;
- володіти ефективними методами організації вільного часу;
- мати уявлення про системи соціальних і цінностей у своїй країні та інших країнах;
- мати усвідомлений досвід життя у багатонаціональному, багатокультурному, багатоконфесійному суспільстві;
- діяти у сфері трудових відносин відповідно до особистої та суспільної користі, володіти етикою трудових та цивільних взаємин;
- володіти елементами художньо-творчих компетенцій читача, слухача, виконавця, глядача, юного художника, письменника, ремісника та ін. [24, с. 34].

## **2.4 Аналіз підручників з німецької та англійської мов на предмет реалізації розвитку міжкультурної компетенції**

Підручник з англійської мови «Англійська мова» для 8 класу видавництва «Астон» у м.Тернопіль, випущений у 2021 році є зовсім новим посібником з навчання школярів іноземній мові. Пропуную роздивитись його як предмет розвитку міжкультурної компетентності в старшокласників.

Насамперед, необхідно пам'ятати, що для викладання за допомогою методів розвитку міжкультурної компетентності, необхідний фахівець-викладач, який сам матиме необхідні навички та інформацію про традиції, культуру та особливості інших країн.

Крім цього, для досягнення помітнішого результату необхідно провести якісний відбір літератури та посібників для викладу матеріалу.

Тому основною частиною цієї роботи є створення певного списку критеріїв, за допомогою яких можна буде відслідковувати рівень ефективності розвитку освіченої, толерантної, різнобічно розвиненої людини, яку надають сучасні підручники.

Для аналізу результативності було обрано посібники, які входять до списку рекомендованих для використання освітнім стандартом. Під час навчальної та робочої практики автора учні займалися з цих посібників, тому надалі мені хотілося б провести апробацію проведеної роботи за допомогою них.

У виділені критерії увійшли ті аспекти, які у групі створюють міжкультурний підхід та були описані у теоретичному розділі кваліфікаційної роботи.

Критерії для відстеження розвитку міжкультурної компетентності.

Одним із основних та важливих критеріїв є рівна кількість завдань, які дають учневі як іншомовні знання, так і знання власної культури. Вивчення іноземної мови повинне повною мірою сприяти зацікавленості учнів у

культурах дугих народів і держав, а також зацікавленість у власній культурі. Це сприяє розвитку таких якостей як повага до інших культур та патріотизм.

Другим важливим критерієм є справжність текстів у підручнику.

Підручник пропонує достатню кількість автентичного матеріалу. У кожній частині підручника подано різноманітні тексти англомовних авторів. Візьміть, наприклад, текст на сторінці 68 підручника Англійська мова 8 клас Карпюк. У завданні потрібно прочитати текст "SCHOOLS IN BRITAIN", в якому розповідається про те, як функціонує система освіти в Англії.

Я вважаю, що за достовірністю текстів у підручнику цю книгу можна оцінити у 7 балів. Бо тексти хоч і пізнавальні, але надто короткі і, на мою думку, не розкривають основного сенсу оповідання.

Аудіозаписи.

Що стосується навичок аудіювання, то дітям пропонують послухати ті ж історії в аудіо форматі «SCHOOLS IN BRITAIN» після читання тексту.

На сторінці 82 учні повинні прослухати текст та доповнити його пропущеними словами.

У цьому підручнику культурі спілкування відведено перше місце, але завдання розвитку культури промови присутні. Також я звернула увагу на те, що у підручнику відсутні виноски незнайомих слів унизу сторінки. Всі незнайомі слова знаходяться в словнику, що, на мою думку, не є зручним варіантом, оскільки набагато швидше і легше візуально сприймати короткі таблиці з виділеною основною інформацією, а при пошуку інформації в словнику, учень втрачає концентрацію, після чого вчителю важко поставити той ритм роботи, що і був раніше.

Але великим плюсом я вважаю в цьому підручнику те, що поруч із завданнями є виноска слів з тексту з їхньою транскрипцією. Це сприяє кращому засвоєнню дітьми фонетики англійської мови (див. Додаток 1).

Навчання правопису відбувається завдяки запам'ятовуванню нових слів з використанням словника і транскрипції та читанні їх у тексті. Тому я

вважаю, що за ступенем продуктивності навчання правопису підручник можна оцінити у 9 балів з 10.

Розповідь у текстах підручника походить від імені мешканців Англії різного віку, що сприяє розвитку толерантності у дітей.

За цей аспект підручник може отримати 9 балів із 10. Максимальну оцінку я поставити не можу так як не піднімається питання толерантності, а також акцентується увага лише на культурі країни, про яку йдеться мова у підручнику. Завдяки прикладам текстів та діалогів між героями данного посібника, в учнів формується взаємоповага до думки, смаків, якостей, поглядів жителів іншої країни, що є не менш важливим критерієм при обранні підручника для викладання.

Для того, щоб формування міжкультурної компетентності не ускладнювало навчальний процес, його необхідно полегшити за допомогою ігрових прийомів. Вивчення культури має бути як пізнавальним, а й цікавим учнів як молодших, і старших класів.

Необхідно подавати навчальний матеріал у формі гри, щоб учні пізнавали культури інших країн мови, яку вивчають і відчували культуру в різних її проявах, щоб розуміти представників інших культур їхньої традиції та їхню мову.

Підручник може отримати за цим критерієм максимум 2 бали, за умови, що ігрові методики активно застосовуються при вивченні культури іншої країни Отримати 1 бал, якщо ігри використовуються, але не завжди.

Максимальна оцінка, яку може отримати підручник за реалізацію міжкультурного підходу до навчання іноземних мов — 8 балів.

Підручник «English» для учнів 11 класу загальноосвітніх установ та шкіл з поглибленим вивченням англійської мови Афанасьєвої О. В. та Міхеєвої І. В. (видавництво «Освіта»). Підручник написаний у руслі комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов у тих діалогу культур.

1. Справжність текстів та завдань до них. У підручника багато матеріалу для тренування комунікативного вміння читання, однак, більшість текстів не є автентичними, оскільки складені саме з навчання іноземної мови – 4 бали.

Для аудіювання у підручнику представлено велику кількість автентичного матеріалу, за що він і отримує 8 балів. Наприклад, на сторінці 56 учні повинні прослухати вірш Томаса Мора (Thomas Moor) "The Minstrel Boy" та виявити проблему, порушену в ньому.

Подібні завдання допомагають учням познайомитися із творчістю відомих англійських письменників та поетів, а також із проблемами, які хвилювали людей їхнього часу.

2. Типовість ситуацій спілкування у завданнях на різні комунікативні вміння. Ситуативність навчання є основним принципом цього посібника, оскільки всі теми, запропоновані для відпрацювання навичок говоріння (сторінка 18 – party; b) the students' early escape") та листи (сторінка 121 - "Write argumetive essay. Imagine that you acre choosing між living в а великий місто і живуть у village. Prove your point") є застосовними в реальній життя в процесі комунікації. Допомога отримує 9 балів.

3. Акцент на мовні явища, що у рідній мові.

Підручник розвиває навички граматики, що дає можливість підвищити культуру мови (сторінка 32 — «Focus on syntax: more information про memres of the sentence», сторінка 29 — поповнення фразових фраз. дієслів). Після кожного нового слова є транскрипція, що дає можливість відпрацьовувати та вдосконалювати фонетичні навички.

Також приділяється увага особливостям вживання лексичних одиниць, відсутніх у рідній мові (сторінка 19 — пояснення відмінностей між прийменниками beyond і behind). Орфографія не вивчається як така, вона лише використовується учнями з опорою на знання, отримані на ранніх етапах навчання. Підручник отримує оцінку 9 бали із 10.

4. Завдання на розвиток комунікативних умінь мають сприяти подоланню мовного бар'єру. Підручник пропонує велику кількість завдань,



які сприяють зменшенню «страху» перед виступом на публіці, виразом та доказом своєю позиції, наприклад, сторінка 58 — «Project work:

prepare a presentation devoted to one of these: a) composer; b) an opera or ballet; c) one of trends in music».

Уміння письма розвивається поряд із говорінням. У кожному розділі є параграф, присвячений правилам написання есе, листів тощо. Є й відповідне темі завдання застосувати вивчені правила, написати практичну роботу (сторінка 177 – дана структура есе: introduction, arguments for, arguments against, conclusion).

Ми даємо підручнику 9 балів.

6. Зміст текстів та завдань має сприяти формуванню толерантності – 9 балів. В УМК Афанасьєвої О. В. та Міхєєвої І. В. представлено велику кількість відомостей як про культуру своєї країни, так і про культуру інших країн. Це проявляється у вивченні творчості іноземних та російських композиторів, знайомстві з пам'ятками різних країн (стор. 129), річками, горами та озерами (стор. 131), прослуховування аудіозаписів про різні країни та міста (стор. 178 — Вірш Самуеля Роджерса (Samuel Rogers "Venice")).

7. Наявність ігрових прийомів у формуванні міжкультурної компетентності. Підручник отримує 0 балів, тому що ігрові прийоми в ньому повністю відсутні, не тільки для знайомства з культурою, а й подолання мовного бар'єру Судячи з підручника, його автори вважають недоцільним використовувати ігрові методи навчання у 11 класі.

У підручнику «English» для учнів 11 класу, на наш погляд, не враховано всі вимоги, сформульовані за наміченими нами критеріями оцінки. Таким чином, навчальний посібник отримує 39 бал із 50. Він не в повною мірою сприяє формуванню у нового покоління цілісного, соціально орієнтованого погляду світ у його органічному єдності, виховує поважне ставлення до історії та культури інших народів. Для досягнення максимальних балів йому не вистачає різноманітності методик навчання, а також рівномірного розвитку всіх видів мовної діяльності.

Підручник «Німецька мова» для учнів 8 класу загальноосвітніх установ та шкіл з вивченням німецької мови Сотнікова С. І. (видавництво «Ранок» Харков).

1. Справжність текстів та завдань до них. У підручника багато матеріалу для тренування комунікативного вміння читання, однак, як і у підручнику з Англійської мови «English» більшість текстів не є автентичними, через те, що були складені саме з навчання іноземної мови — 7 балів.
2. Для аудіювання у підручнику представлено дуже мало автентичного матеріалу, тому він і отримує 4 бали. Без завдань на аудіювання учні не навчаться сприймати іноземну мову на слух та не розів'ють вимову на достатньому рівні.
3. Типовість ситуацій спілкування у завданнях на різні комунікативні вміння. Більш ніж половина завдань у підручнику є ситуативними (сторінка 145. Завдання 6 — «Plane und Wirklichkeit»). У завданні пропонується скласти план для екскурсійної групи. Завдання є застосовними в реальній житті в процесі комунікації (див. Додаток 2). За ситуативні завдання підручник отримує 9 балів з 10.
4. Акцент на мовні явища, що у рідній мові. Підручник розвиває навички граматики, що дає можливість підвищити культуру мови (сторінка 50 — «Deutschland — Land und Leute») (див. Додаток 3). Підручник отримує оцінку 6 балів із 10.
5. Завдання на розвиток комунікативних умінь мають сприяти подоланню мовного бар'єру. Підручник пропонує велику кількість завдань, які сприяють розвитку мовних можливостей учнів завдяки висловленню своєї точки зору. Учні це роблять почергово, завдяки чому немає сором'язливості і в подальшому учні зможуть вже самостійно виступати не потребуючи підтримки групи. Наприклад, сторінка 136 (див. Додаток 4)

6. Уміння письма розвивається поряд із говорінням. У кожному розділі є параграф, присвячений правилам написання есе, листів тощо. Є й відповідне темі завдання застосувати вивчені правила, написати практичну роботу (сторінка 137) (див. Додаток 5).

Ми даємо підручнику 9 балів.

7. Зміст текстів та завдань має сприяти формуванню толерантності – 9 балів. У підручнику представлено велику кількість відомостей як про культуру своєї країни, так і про культуру інших країн. Це проявляється з ознайомленням із життям учнів Німеччини для проведення паралелі між нашими школярами та школярами у Німеччині та знаходженні схожостей (стор. 157) (див. Додаток 6).

8. Наявність ігрових прийомів у формуванні міжкультурної компетентності. Підручник отримує 0 балів, тому що ігрові прийоми в ньому повністю відсутні, не тільки для знайомства з культурою, а й подолання мовного бар'єру. Судячи з підручника, його автори вважають недоцільним використовувати ігрові методи навчання у 8 класі.

У підручнику «Німецька мова» для учнів 8 класу, на наш погляд достатньо зрозуміло викладається матеріал. Учням цікаво і зрозуміло як виконувати завдання. Допомога у поясненні вчителя майже не знадобилася. Матеріал викладено доступно та не нудно.

Найбільш оптимальним, на наш погляд, є підручник «Німецька мова» для учнів 8 класу Сотнікової С. І. (видавництво «Ранок» Харков). Даний посібник залишило про себе гарне враження. У кожному розділі представлені тексти німецькомовних авторів, а також найбільш часто використовуються в повсякденному житті. Але в цьому посібнику мало ігрових технологій, що, на наш погляд, не сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу.

У підручнику велика увага приділяється особливостям культури своєї країни, але недостатньо міститься матеріалу, присвяченого традиціям, звичаям та культурі країн, мова яких вивчається.

Проведений аналіз показує, що УМК недостатньо представлена база для формування міжкультурної компетентності у учнів. Це підтверджує необхідність пошуку додаткових способів розвитку даної компетенції та розробки комплексу ігрових технологій.

Діагностування є важливою складовою процесу формування міжкультурної компетенції. Контроль всіх етапів навчання систематизує міжкультурні знання та вміння учнів, своєчасно виявляє недосконалість навчального процесу та дає можливість їх виправити. Для того, щоб найбільш об'єктивно виміряти рівень компетентності, ми пропонуємо тестування, спрямоване на діагностику вихідного рівня сформованості МК та отриманих результатів після навчання (див. Додаток 3). Порівняння результатів тестування до проведення експерименту із запровадження ігрових технологій у процес формування міжкультурної компетентності та після його застосування дає зрозуміти, наскільки підвищився рівень сформованості МК.

Дане дослідження для зручності слід розділити на три етапи:

1. Етап діагностики. Завданням даного етапу є вимір рівня сформованості міжкультурної компетенції у студентів середньої школи. Навчальним пропонується пройти тестування.

Тестування складено на основі компетентності структури компетентності, розробленої нами у попередньому розділі, і дозволяє виявити рівень сформованості МК за трьома компонентами:

- Когнітивний компонент має на увазі систему знань, яка включає знання культурних особливостей як своєї країни, так і країни мови, що вивчається (знання художньої літератури, національних свят, музичних інструментів, видів спорту, національної кухні, пам'яток);

- Діяльнісний компонент передбачає навички та вміння пристосовувати свої знання до нового культурного середовища та застосовувати їх на практиці, швидко адаптуватися до запропонованих обставин, використовувати вербальні та невербальні засоби, взаємодіяти з

представниками інших культур (володіння невербальними способами спілкування, загальновідомими фразами);

- Особистісний компонент передбачає наявність таких якостей особистості, як толерантність, патріотизм, емпатія.

2. Етап формування. Завданнями цього етапу є розробка, впровадження та апробація комплексу ігор, спрямованого на формування міжкультурної компетенції учнів. Методом дослідження є експеримент, який є впровадження комплексу ігрових технологій у процес формування міжкультурної компетентності.

3. Етап контролю. На даному етапі проводиться повторне контрольне тестування; порівняльний аналіз результатів до експерименту щодо запровадження ігрових технологій у процес формування міжкультурної компетентності та після його проведення; підведення підсумків дослідження.

4. Комплекс ігрових технологій, спрямованих на удосконалення міжкультурної компетентності.

Важливою умовою формування МК на середньому етапі є використання ігрових технологій, спрямованих на розвиток даної компетентності у різних видах мовної діяльності.

Комплекс ігор спрямований формування міжкультурної компетентності — це система ігор, що має дворівневу структуру, що дозволяє застосовувати дані ігрові технології для будь-якого УМК середньої школи під час навчання іноземній мові. Під час розробки комплексу ігор враховуються наступні фактори:

1. Мета;
2. Мовний зміст;
3. Мовні дії учнів (говоріння, лист, читання, аудіювання);
4. Матеріали;
5. Форма виконання гри (індивідуально, у парах чи групі);
6. Зміст гри.

Хотілося б зробити кілька важливих попередніх зауважень, що стосуються всіх ігор, що подаються у цьому розділі. Насамперед, про роль вчителів в різних ігрових ситуаціях, в інтерактивному спілкуванні з учнями. На наш погляд, вчитель не повинен підкреслювати свою «керівну» роль під час бесіди. Він намагається спілкуватися з хлопцями на рівних, так само, як і вони, захоплено вирішує ігрові завдання, шукає відповіді на поставлені питання (а точніше, м'яко і ненав'язливо підводить учасників гри до самостійного вирішення проблем, що виникають). Це викликає довіру між учителем та учнями, додає азарту, робить процес пізнання ефективнішим.

По-друге, у пропонованому нами комплексі ігор закладено елемент змагальності. Однак, заохочуючи творче суперництво, ми б висловилися за обережне, коректне застосування. Підбиваючи підсумок гри, вчитель не повинен, на нашу думку, виставляти персональні оцінки кожному з хлопців, називати перших та останніх. Це може викликати непотрібні образи та емоції. Як показує досвід, набагато продуктивніше підбивати підсумок командної, а чи не індивідуальної боротьби.

Крім інших плюсів, такий підхід виховує командний дух, почуття відповідальності перед товаришами дає додатковий творчий імпульс.

І останнє зауваження — логічним завершенням проведеної гри має стати рефлексія, колективне підбиття підсумків усіма її учасниками. Організувавши таке обговорення, вчитель, а разом з ним та його учні, отримують можливість закріпити отримані знання та навички міжкультурного спілкування.

Проведення гри можна поділити на такі етапи:

1. Підготовчий етап. Цей етап включає попередню роботу вчителя та учнів.

Підготовка вчителя передбачає:

- Вибір теми гри та формулювання проблеми;
- Відбір та повторення необхідних мовних засобів;

- Уточнення мети гри;
- Розповсюдження серед учнів інформаційних матеріалів,
- що відбивають зміст майбутньої гри;
- Підготовка необхідного обладнання та роздаткових матеріалів.

Підготовка учнів полягає у наступному:

- Вивчення інформаційних матеріалів, що відображають зміст майбутньої гри;
- Пошук додаткових даних щодо заздалегідь оголошеної теми гри.
- Проведення гри.
- Заключна рефлексія, колективне підбиття підсумків минулої гри.
- Нижче наведено комплекс ігор, націлений на формування міжкультурної компетентності середніх класів, що навчаються (див. Додаток ).
- Дослідно-пошукова робота з розвитку міжкультурної компетентності учнів 8, 11 класів проводилася в здійснювалася у три етапи: організаційний етап, етап реалізації та етап інтерпретації. У досвідченому навчанні взяли участь шість груп: три експериментальні та три контрольні. До експериментальної групи увійшли чотирнадцять учнів середньої школи — Е1. До контрольної групи увійшли чотирнадцять учнів середньої школи — К1.

Було висунуто гіпотезу дослідження: формування міжкультурної компетентності в учнів середньої школи буде найбільш ефективним, якщо воно ґрунтується на застосуванні відповідних ігрових технологій.

1. Організаційний етап включав постановку цілей і завдань дослідження, аналіз діючих навчально-методичних комплексів, розробку критеріїв оцінювання УМК щодо реалізації міжкультурного підходу до навчання, розроблення критеріїв оцінювання рівня сформованості МК та

діагностичного апарату, відбір експериментальної та контрольної груп, а також визначення початкового рівня сформованості МК у учнів. Початковий рівень визначався за трьома критеріями: когнітивний, діяльнісний і особистісний. Діагностика здійснювалася з урахуванням тестування (див. Додаток 3). Аналіз отриманих результатів показав, що діючі УМК недостатньо розвивають міжкультурну компетентність учнів.

А загальний результат тестування свідчив про те, що ті, хто навчається в загалом мають не високу мотивацію до вивчення іншомовної культури та, на даному етапі не володіють повною мірою необхідними знаннями та вміннями.

Вихідні дані виявили необхідність створення умов для розвитку міжкультурної компетентності з огляду на такі фактори, як: підтримка мотивації до вивчення іншомовної культури, цілеспрямований розвиток когнітивного, діялісного та особистісного компонентів міжкультурної компетентності.

2. Етап реалізації. На цьому етапі проводилося спеціально організоване навчання. На основі тем, було розроблено комплекс ігрових технологій, що включає такі розділи, як: «Міжособистісні взаємини в сім'ї та з однолітками», «Дозвілля та захоплення. Види відпочинку, подорож», «Здоровий спосіб життя», «Засоби масової інформації та комунікації. Роль англійської та німецької мов у планах на майбутнє».

3. Етап інтерпретації складався з аналізу та зіставлення даних, отриманих в результаті першого та другого тестувань — до та після запровадження комплексу ігрових технологій. Аналіз отриманих даних у процесі застосування ігрових технологій показав позитивну динаміку у розвитку всіх компонентів МК, що свідчить про ефективність даної методики.

Порівнявши результати у групах, можна виявити закономірність:

Найменш розвиненим компонентом МК є діялісний компонент.

Особистісний був розвинений на досить високому рівні.



В експериментальній групі (E1) була помічена позитивна динаміка за всіма компонентами після застосування ігрових технологій.

Тоді як контрольна група (K1) не показала особливих поліпшень як володіння МК.

Показники, використані у діаграмах, відповідають середньому арифметичного результату за групою. Відсоток вираховувався на основі пропорції, де 50 балів (максимальний результат за тест) – це 100%, а результат учня – це X%.

Таким чином, впровадження комплексу ігрових технологій на уроках англійської мови в середній школі показало свою ефективність у формуванні міжкультурної компетентності у учнів, що є підтвердженням висунутої гіпотези.

## **ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2**

На основі досліджень було з'ясовано що для формування міжкультурної компетентності учнів не достатньо наявності підручників з іноземної мови. Так, дуже важливим етапом на початку розвитку в учнів міжкультурної компетентності є підбір правильних підручників з різними типами завдань на читання, слухання, письмо та говоріння, але все це неможливо реалізувати у правильному руслі без досить великого вкладу вчителя у процес розвитку компетентності. Це може бути як участь вчителя у процесі розвитку компетентності, так і його удосконалення навчального плану задля більшого зацікавлення учнів у процесі (розробка індивідуальних, групових завдань, ігор і т.д.) Цей пункт є невід'ємним у процесі розвитку компетентності, бо одних підручників для цього не достатньо, тому що, як показало наше дослідження, у навчальних підручниках завдання різного типу розподілені не рівномірно, а деякі і зовсім відсутні. Також підручники не спроможні мотивувати учнів та стимулювати їх до пізнання інших культур. Саме це доводить, що роль вчителя у процесі навчання та розвитку міжкультурної компетентності в учнів є первинною.

## ВИСНОВКИ

Розглянувши трактування різними вченими терміну «міжкультурна компетентність», та провівши дослідження складових навчальних підручників для учнів старшої школи, на основі виявлених результатів з аналізу рівня розвитку міжкультурної компетентності в учнів можемо зробити висновок, що рівень міжкультурної компетентності в учнів старшої школи є не достатньо розвиненим, що погано впливає на їх подальшу комунікацію із представниками інших культур та спільну працю. Процес пізнання інших культур найкраще відбувається під час вивчення іноземних мов, але з цим у сучасних школах є великі складнощі, бо не всі учні в цьому зацікавлені, а наявність інформаційних технологій не завжди може впливати на процес навчання позитивним чином. Як я вважаю, із таких методів варто застосовувати рідше тестування, бо вони зовсім не мотивують учнів та не розвивають їх здібності, і використовувати більше завдань у ігровій формі, бо вони розряджають обстановку в класі, зацікавлюють більшу частину класу та сприяють розвитку індивідуального творчого підходу учнів до вирішення певної проблеми. Саме наявність можливості висловити свою індивідуальну думку на рахунок того чи іншого питання допомагає учням розвивати в собі міжкультурну компетентність, не втрачаючи власної індивідуальності. Тож, підсумуючи наці висновки, можна сказати, що розвиток іншомовної компетентності в учнів старшої школи є дуже важливим питанням на сьогодні. Бо компетентність громадян нашої країни сприяє розвитку позитивних відношень з іншими країнами і починати розвивати компетентність в людині необхідно заздалегідь, для майбутнього толерантного відношення людей один до одного. Саме в цьому має допомогти школярам вчитель, який виступає у ролі провідника до світу пізнання інших культур, їх розуміння та толерантного відношення як до представників інших культур, так і до громадян своєї країни.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акулова, О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – М.: Каро, 2008. – 362 с..
2. Анита фон Хертель. Профессиональное разрешение конфликтов. Медиативная компетенция в Вашей жизни / Анита фон Хертель. - М.: Издательство Вернера Регена, 2007. – 272 с.
3. Арябкина, И. В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы на основе личностно-ориентированного подхода / И.В. Арябкина. – М.: Флинта, 2010. –154 с.
4. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО. Диагностический журнал. – М.: Учитель, 2014. – 548 с.
5. Беспалов, П. В. Акмеологическая концепция формирования информационно-технологической компетентности государственных служащих / П.В. Беспалов. – М.: Каталог, 2002. – 238 с.
6. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков, – Педагогика. – 2003. –10 с.
7. Верисокин, Ю. И. Английский язык. 8-11 классы: конспекты уроков. Развитие коммуникативных компетенций. Использование речевых опор / Ю.И. Верисокин. - Москва: Гостехиздат, 2014. –954 с.
8. Воровщиков, С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: моногр. / С.Г. Воровщиков. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 401 с.
9. Гагарин, Александр Информационно-коммуникационная компетентность личности / Александр Гагарин. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 148 с.

10. Гармоза, А. П. Арбитраж на основании международных инвестиционных соглашений. Вопросы компетенции: моногр. / А.П. Гармоза. – М.: Инфотропик Медиа, 2012. – 310 с.
11. Гаспарян, Е. Б. Английский язык. Развитие коммуникативной компетенции. Учебное пособие к курсу "Upstream". Уровни А2-В1: моногр. / Е.Б. Гаспарян, О.О. Чертовских. – М.: МГИМО-Университет, 2009. - 130 с.
12. Гребенникова, Ольга Тренинг социальной компетентности для подростков / Ольга Гребенникова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. - 909 с.
13. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт; пер. с нем. / Общ. ред. Г. В. Рамишвили; Послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. – Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
14. Дегтярева Г. А. Нелинейное мышление как основа межкультурной компетентности: автор. дис. канд. культурологии: спец. 24.00.01 – Теория и история культуры / Г. А. Дегтярева. – Саратов, 2006. – 20 с.
15. Зеліковська О. О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів / О. О. Зеліковська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія». – №2 (24). – 2010. – С. 213–216.
16. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы / Н. Ю. Конасова. – Изд-во ГУМППМ – 2000. – 44 с.
17. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О. В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44–48.
18. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвою. – Київ: Ленвіт, 2013. – 590 с.

19. Недорезова В., Блинов Л. Социальная компетентность в межкультурном взаимодействии / Виктория Недорезова und Леонид Блинов. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. - 180 с.
20. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації мовної освіти / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273с.
21. Переходько И. В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов: дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / И. В. Переходько. – Оренбург, 2005. – 207 с.
22. Рудакова А., Тюльнина В. Обучение коммуникативной компетенции на иностранном языке / А. Рудакова, В. Тюльнина. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 606 с.
23. Рягин С. Н. Проектирование процесса обучения старшеклассников на основе профильной компетентности / С. Н. Рягин. – Омск, 2001. – 21 с.
24. Селезнева Е. Н. Формирование деловых качеств личности старшеклассников / Е. Н. Селезнева. – Калининград, 2000. – 17 с.
25. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – Москва: Феникс, 1994.
26. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва: Издательство иностранной литературы, 1960. – 464 с.
27. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 26–31.
28. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – №2. – 2002. – С. 58–62.
29. Ярулов А. А. Познавательная компетентность школьников / А. А. Ярулов. – Школьные технологии. – 2004. – С. 43–84

30. Deardorff D. K. Intercultural competence in *Journal of Studies in International Education* / D. K. Deardorff. – 2006. – P. 241–266.

## ДОДАТКИ

## Додаток 1

**PAGES 4 READERS**

The German planes had bombed his ship, and for many days he had lain on a raft<sup>1</sup> without anything to eat and very little to drink. When they found him, he was almost dying. The newspapers wrote much about him in those days.

Randy ['rændɪ] Baker put his hand up.

“Yes, Baker?” Miss Dove asked.

**VOCABULARY BOX**

**a penalty** ['penlti]  
**to bomb** [bɒm]  
**to scold** [skəʊld]  
**strict** [strikt]  
**terrible** ['terəbl]  
 ● **to depend** [dɪ'pend] **on/upon**  
 ● **instead (of)** [ɪn'sted]

## Додаток 2

**6 Pläne und Wirklichkeit. Eine Reisegruppe kommt in eine Stadt. Was wollten die Touristen? Was haben sie wirklich gemacht? Lies den Terminkalender und den Text und vergleiche.**

	Montag	Dienstag	Mittwoch
<b>10.00</b>	Innenstadt, Denkmal		Berge
<b>11.00</b>		Schloss	
<b>12.00</b>			
<b>13.00</b>			
<b>14.00</b>	Museum	Schiffsfahrt	
<b>15.00</b>			
<b>16.00</b>			
<b>17.00</b>			
<b>18.00</b>		Disko	Theater

Wir haben in einem Hotel übernachtet. Am Montag sind wir um acht Uhr aufgestanden und haben im Speiseraum gefrühstückt. In der Nähe gibt es ein Eiscafé. Dort haben wir dann Eis gegessen. Und am Nachmittag sind wir in die Innenstadt gegangen. Dort haben wir schöne alte Häuser und Denkmäler gesehen.

Der zweite Tag war auch nicht schlecht. Wir sind schon am Vormittag in die Berge gegangen. Erst am Nachmittag sind wir zurückgekommen. Am Abend hatten wir noch Zeit für ein Theaterstück.

Am Mittwoch war unser Programm auch interessant. Am Vormittag waren wir in einem Museum, und am Nachmittag sind wir Boot gefahren. Das war toll!

Sie wollten...	In Wirklichkeit...
... am Montagvormittag in die Innenstadt gehen und das Denkmal besichtigen.	... sind sie in ein Eiscafé gegangen und haben Eis gegessen.

## Додаток 3

**50**  
Stunde **Deutschland — Land und Leute**

das Bundesland (-er), die Hauptstadt (-e), der Staat (-en),  
die Staatsflagge (-n), bestehen (bestand, hat bestanden) aus (Dat.)

**1** Höre zu und sprich nach.



a) der Staat — die Staaten  
die Stadt — die Städte  
die Hauptstadt — die Hauptstädte  
das Land — die Länder  
das Bundesland — die Bundesländer

b) Berlin                      Sachsen  
Bremen                      Niedersachsen  
Hamburg                     Sachsen-Anhalt  
Hessen                        Mecklenburg-Vorpommern  
Saarland                     Baden-Württemberg  
Brandenburg                Rheinland-Pfalz  
Thüringen                    Nordrhein-Westfalen  
Bayern                        Schleswig-Holstein

## Додаток 4

**Lektion 6 Reisen**

**3** Seht euch den Fahrplan an. Stellt Fragen aneinander und antwortet, gebraucht dabei die Redemittel und die Informationen aus dem Fahrplan.

Bahnhof/ Haltestelle	Datum	Zeit	Gleis	Produkte	Bemerkungen
München Hbf	Mi, 02.04.16	ab 10:20	15	 ICE 880	Intercity-Express/ Bordrestaurant
Nürnberg Hbf	Mi, 02.04.16	an 11:30	7		
Nürnberg Hbf	Mi, 02.04.16	ab 11:37	6	 ICE 1608	Intercity-Express/ Bordrestaurant
Berlin Hbf (tief)	Mi, 02.04.16	an 16:06	7		

Von welchem Gleis fährt der Zug nach ... ab?  
Wann kommt der Zug aus ... an?  
Wann fährt der Zug nach ... ab?  
Welcher Zug fährt nach...?

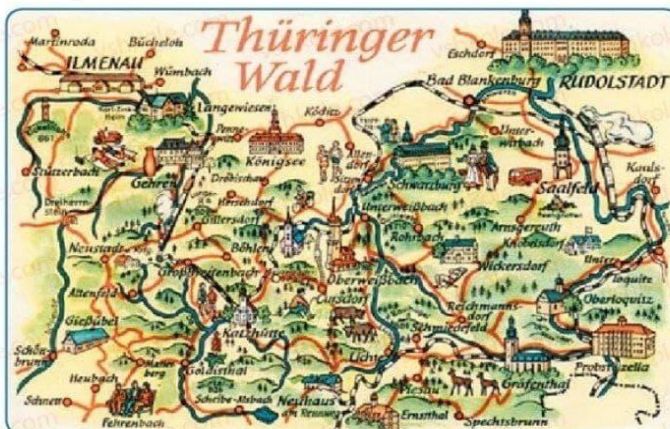
## Додаток 5



**5** Wähle eine Reiseroute und beschreibe sie. Über welche Orte fährst du? Gebrauche die Redemittel.



- 1) Du bist in Rudolstadt. Wie kommst du mit der Bahn nach Ilmenau?
- 2) Du bist in Probstzella. Wie kommst du mit der Bahn nach Lichte?
- 3) Du bist in Böhlen. Wie kommst du mit der Bahn nach Oberloquitz?
- 4) Du bist in Sitzendorf. Wie kommst du mit der Bahn nach Gehren?
- 5) Du bist in Kaulsdorf. Wie kommst du mit dem Auto nach Rohrbach?
- 6) Du bist in Köditz. Wie kommst du mit dem Auto nach Oberweißbach?
- 7) Du bist in Neustadt. Wie kommst du mit dem Auto nach Cursdorf?
- 8) Du bist in Königsee. Wie kommst du mit dem Auto nach Saalfeld?
- 9) Du bist in Masserberg. Wie kommst du mit dem Fahrrad nach Herschdorf?
- 10) Du bist in Wickersdorf. Wie kommst du mit dem Fahrrad nach Gillersdorf?
- 11) Du bist in Schwarzburg. Wie kommst du mit dem Boot nach Reichmannsdorf?
- 12) Du bist in Neuhaus. Wie kommst du mit dem Boot nach Bad Blankenburg?



Ich fahre mit der Bahn/mit dem Auto/mit dem Fahrrad/mit dem Boot  
Richtung ... bis..., dann über ... weiter nach...

137

## Додаток 6

**2** Welche Veranstaltungen sind das? Finde passende Wörter in Übung 1 und erzähle.



Auf Foto 1 ist eine Tanzshow. Hier tanzen die Kinder, und die Jury bestimmt die besten Tänze.

Auf Foto ... ist ein/eine... Hier ... die Kinder, und die Jury...

157