КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

COMPONENT STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES

УДК 303.446.2-047.22-024:378:37.011.3-051:8(045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24

Чжао Жуйчень,
аспірантка кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Стаття присвячена висвітленню компонентної структури міжкультурної компетентності майбутніх учителі філологічних дисциплін. Актуальність започаткованого дослідження зумовлена розширенням міжнародних зв'язків, що потребує формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, які в подальшому мають формувати таку компетентність у своїх учнів. Зазначено, що у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін виокремлюємо такі компоненти: мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний та афективний компоненти.

Установлено, що мотиваційний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки він передбачає усвідомлення студентами не лише значущості їхньої професійної діяльності, а й мотивує їх до вивчення і розуміння інших культур до співпраці з представниками інших культур у професійній діяльності, тобто сприяє формуванню міжкультурної компетентності, сприяє формуванню прагнення до досягнення успіху в міжкультурній взаємодії та спрямовує майбутніх учителів на організацію освітнього процесу на засадах толерантності. Гносеологічний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки передбачає наявність у студентів знань щодо міжкультурної взаємодії, особливостей учасників педагогічного процесу, які належать до інших культур, віросповідання тощо, знання щодо організації освітнього процесу на засадах толерантності, дотримання діалогу культур, а також знання щодо можливостей використання в освітньому процесі комунікативних моделей міжкультурного спілкування. Праксеологічний компонент відіграє важливу роль у міжкультурній компетентності, оскільки передбачає сформованість у майбутніх учителів комунікативних умінь, умінь емоційної саморегуляції, а також умінь долати бар'єри у міжкультурному спілкуванні. Афективний компонент передбачає наявність у майбутніх учителів таких важливих особистісних якостей, як: толерантність, емпатія, культурний інтелект, які допоможуть їм у подальшому здійснювати міжкультурну взаємодію на високому професійному рівні.

Ключові слова: *майбутні вчителі, міжкультурна компетентність, мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний та афективний компоненти.*

The article is devoted to highlighting the component structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines. The relevance of the initiated study is due to the expansion of international relations, which requires the formation of intercultural competence of future teachers, who in the future should form such competence in their students. It is noted that in the structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines, the following components are distinguished: motivational, epistemological, praxeological and affective components.

It is established that the motivational component is important in the structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines, since it involves students' awareness not only of the significance of their professional activities, but also motivates them to study and understand other cultures, to cooperate with representatives of other cultures in their professional activities, that is, it contributes to the formation of intercultural competence, contributes to the formation of the desire to succeed in intercultural interaction and directs future teachers to organize the educational process on the basis of tolerance. The epistemological component is important in the structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines, since it assumes that students have knowledge of intercultural interaction, the characteristics of participants in the pedagogical process who belong to other cultures, religion, etc., knowledge of the organization of the educational process on the basis of tolerance, compliance with the dialogue of cultures, as well as knowledge of the possibilities of using communicative models of intercultural communication in the educational process. The praxeological component plays an important role in intercultural competence, as it involves the formation of future teachers' communicative skills, emotional self-regulation skills, as well as the ability to overcome barriers in intercultural communication. The affective component assumes that future teachers have such important personal qualities as: tolerance, empathy, cultural intelligence, which will help them in the future to carry out intercultural interaction at a high professional level.

Key words: *future teachers, intercultural competence, motivational, epistemological, praxeological and affective components.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Приєднання України до європейського і світового освітнього простору потребує реформування системи освіти, що спостерігається на сучасному етапі у системі вищої педагогічної освіти. У зв'язку з розширенням міжнародних зв'язків, акцентуванням на необхідності міжнародній мобільності майбутніх фахівців, перед закладами вищої педагогічної освіти постає актуальне питання формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, які в подальшому мають формувати таку компетентність у своїх учнів. Як і будь-яке педагогічне явище,

міжкультурна компетентність має певну структуру, яка містить різні компоненти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що дослідниками, які порушують у наукових доробках проблему формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, виокремлюються різні компоненти зазначеного конструкту. Так, Ю. Ірхіною міжкультурна компетентність, як складова професійної толерантності майбутніх педагогів містить когнітивний, емоційний, діяльнісний компоненти О. Столяренко виокремлено такі компоненти у структурі міжкультурної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий поведінковий. За Ю. Тодорцевою, структура міжкультурної компетентності студентів складається з концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового компонентів. А. Логвіненко виділяє аксіологічний, когнітивний, інтерактивний, афективний компоненти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на увагу вчених до проблеми формування міжкультурної компетентності фахівців під час їхнього навчання в закладах вищої освіти, питання формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у науковій літературі висвітлено недостатньо.

Мета статті (постановка завдання) полягає у визначенні компонентної структури майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі наукового аналізу наукових доробок вітчизняних і зарубіжних учених, міжкультурну компетентність майбутніх учителів філологічних дисциплін розуміємо як складну особистісну якість, що характеризується усвідомленням студентами полікультурності світу, здатністю взаємодіяти із учнями, їхніми батьками, які є представниками іншої культури, національності, віросповідання на засадах толерантності, виявляти повагу до їхніх національно-культурних особливостей, традицій, вміннями співпрацювати з ними в полікультурному освітньому просторі. З огляду на подане визначення, у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін виокремлюємо такі компоненти: мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний та афективний компоненти. Розглянемо їх детальніше детальніше.

Мотиваційний компонент. Мотивація до педагогічної діяльності є важливим компонентом у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки в основі будь-якої діяльності лежать мотиви. За С. Гончаренком, мотив є спонукальною причиною дій і вчинків людини, а мотивацію він розглядає як систему мотивів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивами можуть виступати уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. При цьому вчений наголошує на тому, що одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів [4, с. 217]. Мотиваційний компонент, наголошує О. Грива, дає можливість обґрунтувати необхідність підготовки до професійної, а також і міжкультурної, комунікації для ефективного здійснення педагогічної діяльності і передбачає позитивну налаштованість до здійснення комунікативної взаємодії [5, с. 52], у тому числі і з представниками іншої культури чи віросповідання.

Важливість мотиваційного компонента в підготовці майбутніх педагогів, зауважує І. Княжева, полягає в тому, що він є сукупністю особистісних орієнтирів, цінностей, мотивів, що визначають спрямованість професійної діяльності майбутніх учителів і характеризуються усвідомленням її необхідності, позитивного ставлення до професійної діяльності, потребою в професійній самореалізації тощо [7, с. 119]. Цілком погоджуючись із науковцем, додамо до цього і позитивне ставлення до педагогічної діяльності в міжкультурному середовищі, оскільки українська держава є багатонаціональною і в ній проживає значна кількість представників інших культур і конфесій. З огляду на це, уважаємо, що під час навчання у закладах вищої педагогічної освіти, студентів необхідно вмотивовувати на здійснення педагогічної діяльності в умовах полікультурного простору.

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що мотиваційний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки він передбачає усвідомлення студентами не лише значущості їхньої професійної діяльності, а й мотивує їх до вивчення і розуміння інших культур, до співпраці з представниками інших культур у професійній діяльності, тобто сприяє формуванню міжкультурної компетентності, формуванню прагнення до досягнення успіху в міжкультурній взаємодії та спрямовує майбутніх учителів на організацію освітнього процесу на засадах толерантності. Іншим важливим компонентом міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін обрано гносеологічний компонент.

Гносеологічний компонент. Гносеологічний компонент є системою спеціальних знань, що охоплює знання про подібності та розходження між культурами, ціннісні орієнтації партнерів по міжкультурній комунікації, культурно-національні особливості їхньої поведінки, а також знання про наявні причини непорозуміння [10, с. 155]. На нашу думку, гносеологічний компонент становить систему знань і вмінь майбутнього вчителя, що є основою його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності,

що впливають на її ефективність. Виокремлення гностичного компонента пов'язано з тим, що для здійснення міжкультурної взаємодії в професійній діяльності, майбутні вчителі повинні володіти знаннями щодо національно-культурних особливостей різних країн, особливостей організації в освітньому процесі діалогу культур і використання комунікативних моделей міжкультурного спілкування.

Важливим складником гносеологічного компонента виступає вміння майбутніх учителів використовувати в освітньому процесі комунікативні моделі міжкультурного спілкування, метою яких є ознайомлення майбутніх учителів з можливими труднощами, зумовленими розбіжностями між різними культурами, навчання розуміти бачення світу представниками інших культур, виховувати соціокультурну толерантність для вірогідного успішного функціонування в іншому культурному середовищі.

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що гносеологічний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки передбачає наявність у студентів знань щодо міжкультурної взаємодії, культурно-національних і релігійних особливостей учасників педагогічного процесу, які належать до інших культур, віросповідання тощо, знання щодо організації освітнього процесу на засадах толерантності, дотримання діалогу культур, а також знання щодо можливостей використання в освітньому процесі комунікативних моделей міжкультурного спілкування. Наступним важливим компонентом уважаємо праксеологічний компонент.

Праксеологічний компонент. Праксеологічний компонент має практичне спрямування. За твердженням І. Бахова, праксеологічний компонент відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні міжкультурної компетентності студентів університету, оскільки міжкультурна компетентність як якість особистості є наслідком закріплених у поведінці актів діяльності та вчинків. Саме праксеологічний компонент, наголошує вчений, закріплює здатність людини до вирішення типових і нестандартних завдань міжкультурної комунікації [1]. На нашу думку, праксеологічний компонент професійної компетентності включає в себе професійно значущі вміння. В аспекті започаткованого дослідження до таких умінь відносимо комунікативні вміння, уміння емоційної саморегуляції, а також уміння подолання бар'єрів в міжкультурному спілкуванні.

На думку О. Данишенко, комунікативні навички та вміння («коли і кому») є сукупністю способів вираження ідей, думок, почуттів, переживань, способів впливу на партнерів та співрозмовників, які використовуються в процесі спілкування з метою досягнення цілей комунікації. На практиці це означає, що суб'єкт комунікації повинен вміти: ефективно формувати свою комунікативну стратегію; ефективно користуватися різноманітними тактичними прийомами комунікації; ефективно представляти себе як учасника комунікативного процесу [6, с. 143].

Не менш важливими комунікативними вміннями є вміння використовувати і розуміти невербальні засоби комунікації. За твердженням А. Логвіненко, це зумовлено тим, що прочитання будь-яких елементів невербальної комунікації (жестів, міміки, погляду, пози, зовнішнього вигляду) сприяє досягненню високого ступеня взаєморозуміння. Відстеження такої інформації надає співрозмовникам відомості про морально-особистісні якості один одного, настрій, почуття, переживання, наміри, очікування тощо. Невербальне спілкування допомагає більш повно і точно виразити свої думки, почуття, емоції. Це є загальним для всіх культур, хоча тим чи тим невербальним знакам у різних культурах надається різне значення. Отже, для спілкування з представниками інших культур необхідно знати і розуміти невербальні засоби спілкування, притаманні певній культурі [9, с. 53].

Іншим необхідним складником праксеологічного компонента міжкультурної компетентності майбутніх учителів виокремлюємо уміння емоційної саморегуляції, оскільки професійна діяльність вчителя насичена різноманітними емоціогенними ситуаціями, які вимагають від нього не лише вмінь регулювати власні емоції, а й умінь визначати емоційний стан учнів, впливати на них (заспокоїти, підбадьорити або просто викликати якісь емоції, що можуть сприяти організації конструктивної взаємодії), ураховуючи при цьому психологічні і культурно-національні особливості, якщо учні є представниками іншої культури.

У зв'язку з цим особливо важливим, на нашу думку, є вміння майбутніх учителів регулювати власні емоції, здійснювати емоційно активний вплив на учнів, розвивати їхню емоційно-почуттєву сферу. Зауважимо, що вивчення емоційних зв'язків під час взаємодії з довколишніми людьми (учнями, їхніми батьками, колегами) сприяє формуванню відповідального ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності, зокрема в міжкультурному просторі, розвиває їхню емоційно-почуттєву сфери, впливає на набуття й розвиток навичок контролю емоцій та емоційної саморегуляції в різних професійних ситуаціях.

На підставі вищезазначеного, можемо стверджувати, що емоційна саморегуляція відіграє важливу роль у професійній взаємодії представників соціономічних професій, оскільки володіння власними емоціями й розуміння емоцій довколишніх людей значно впливає на досягнення

взаєморозуміння і забезпечує почуття легкості й комфорту в спільній професійній діяльності [12, с. 40].

Наступним немаловажним складником праксеологічного компонента у структурі міжкультурної компетентності уважаємо вміння долати бар'єри в міжкультурному спілкуванні.

За Ф. Бацевичем, у міжкультурній взаємодії можуть виникати комунікативні бар'єри (різноманітні труднощі, непорозуміння, конфлікти, які виникають у міжособистісному спілкуванні й визначаються лінгвістичними, когнітивними, соціальними, психологічними причинами. У сфері міжкультурної комунікації причинами комунікативних бар'єрів. може стати неповне володіння комунікативними і лінгвокультурними нормами спілкування, прийнятими в конкретній лінгвокультурній спільноті); лінгвокультурні бар'єри (комунікативні бар'єри, причиною яких стає неволодіння або неповне володіння комунікантами (або одним із них) лінгвокультурними нормами спілкування, прийнятими в конкретній національній лінгвокультурній спільноті): Міжкультурні бар'єри спілкування (комунікативні складнощі, викликані неповним володінням культурними нормами, прийнятими в конкретній національній лінгвокультурній спільноті [2].

Отже, праксеологічний компонент відіграє важливу роль у міжкультурній компетентності, оскільки передбачає сформованість у майбутніх учителів комунікативних (вербальних і невербальних) умінь, умінь емоційної саморегуляції, а також умінь долати бар'єри в міжкультурному спілкуванні.

Ще одним структурним компонентом міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін є афективний.

Афективний компонент характеризується певними особистісними якостями, які, на нашу думку відіграють вагому роль у міжкультурній комунікації. Такими якостями уважаємо толерантність, емпатію, культурний інтелект.

За визначенням А. Логвіненко, толерантність – це духовно-моральна якість особистості, що виражена в прийнятті «іншого» як особистості незалежно від національності, мови, віросповідання, переконань, приналежності до громадських організацій, соціального, майнового і службового стану, а також віку, стану здоров'я, статі, раси; готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з «іншими» на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати виникненню конфліктів або розв'язувати їх ненасильницькими засобами [9, с. 4].

Ще однією професійною якістю, необхідною для здійснення міжкультурної взаємодії в освітньому процесі, уважаємо емпатію. Емпатія, наголошує С. Максимець, є якістю особистості вчителя, що відображає взаємозв'язок свідомості та поведінки, емоцій та настрою, які виявляються у професійній діяльності, спілкуванні й закріплені в рисах його характеру. З цього випливає багатогранність феноменології емпатії, яка містить у собі відповідні особистісні характеристики, емоційні та вольові якості, потреби, звички, здібності, знання та вміння, що відтворюють професійно-моральний образ особистості сучасного вчителя та його ставлення до педагогічної діяльності, у тому числі в полікультурному світі [11, с. 56].

Наступною важливою якістю вчителя в міжкультурній взаємодії, на нашу думку, є культурний інтелект. Культурний інтелект (CQ) – це можливість зберегти власну ідентичність на національному рівні та етнічні культури в глобалізованому світі на основі успішної самореалізації особистості в міжкультурній взаємодії. Культурний інтелект – це здатність людини успішно адаптуватись до нового культурного середовища. використовувати належним чином навички та здібності в кроскультурній взаємодії [8, с. 4].

Отже, афективний компонент передбачає наявність у майбутніх учителів таких важливих особистісних якостей, як: толерантність, емпатія, культурний інтелект, які допоможуть їм у подальшому здійснювати міжкультурну взаємодію в полікультурному освітньому просторі на високому професійному рівні.

Висновки. На підставі аналізу наукового фонду з проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, у її структурі було виокремлено мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний та афективний компоненти, які є взаємозалежними і взаємозумовленими, оскільки всі вони певним чином впливають на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні й науковому обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть формуванню міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахов І. С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованої міжкультурної компетентності студента університету. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua › cgiirbis_64

2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL: http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/b

3. Галашова О. Г. Формування навичок міжкультурної ділової комунікації в сфері менеджменту. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/147035608.pdf.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

5. Грива О. А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* Київ-Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. Кн. 1. С. 46–52.

6. Данишенко О. С. Сутність та особливості формування міжкультурної компетентності. *Економіка та держава* 2012. № 12. С. 142-144.

7. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.

8. Культурний інтелект: монографія / за наук. ред. А. К. Солодкої. Миколаїв: ФОП Швець В.М., 2016. 244 с.

9. Логвіненко А. Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування толерантності в учнів основної школи : дис…. канд. пед. наук : 13.00.04 Одеса, 2017. 298 с.

10. Любас А. А. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення, *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 35. С. 154-160.

11. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів : дис. …канд. психол. наук: 19.00.01 Одеса, 2001. 189 с.

12. Панькевич О. О. Формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери: дис… канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 277 с.