

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК КОМПОНЕНТУ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS AS A COMPONENT OF THE ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES STUDENTS

Статтю присвячено проблемі формування навичок міжкультурної комунікації як компонента англомовної професійно орієнтованої компетентності студентів немовних спеціальностей. Пояснено, що у сучасному глобальному професійному середовищі англійська мова є інструментом інтернаціональної взаємодії, а відтак ефективна англомовна фахово орієнтована комунікація передбачає сформовану англомовну професійно орієнтовану компетентність, одним з інтегральних аспектів якої є володіння навичками міжкультурної комунікації. Водночас виявлено, що традиційна методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням не передбачає формування навичок міжкультурного спілкування.

Відтак мета статті полягала у з'ясуванні сутності поняття «міжкультурна комунікація» та його змісту у межах курсу англійської мови за професійним спрямуванням, а також визначенні дієвих шляхів формування навичок міжкультурної комунікації як компонента англомовної професійно орієнтованої компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах реалій сучасної вищої школи. Для досягнення поставленої мети було проаналізовано ряд сучасних англомовних досліджень, присвячених методологічним проблемам навчання англійської мови загального спрямування та англійської мови за професійним спрямуванням у розрізі міжкультурної освіти. Основна увага була зосереджена на трактуванні понять міжкультурної комунікації, міжкультурної компетентності та міжкультурної комунікативної компетентності.

Визначено, що через часом занижену мотивацію студентів немовних спеціальностей до формування англомовної професійно орієнтованої компетентності, до них необхідно знаходити індивідуальні підходи, розробляючи цікаві завдання і переносячи потенційні ситуації їх фахової взаємодії в інтернаціональну англомовну професійну площину.

Задля формування у майбутніх фахівців розуміння інших культур крізь призму професійного контексту у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням запропоновано використання двох сучасних методик, а саме: моделі «PEER» і кола ідентичностей та ролей. До кожної методики подані пояснення та приклади вправ з чіткими інструкціями до виконання. Також наведені і стисло описані сім методів навчання, які, окрім вищезгаданих методик, вважаємо дієвими під час формування навичок міжкультурної комунікації у фаховому контексті.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використовувати отримані результати освітніми закладами України.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, міжкультурна комунікація, англомовна професійно орієнтована компетентність, міжкультурна комунікативна компетентність, студенти немов-

них спеціальностей, модель «PEER», коло ідентичностей та ролей.

The article is devoted to the problem of the formation of intercultural communication skills as a component of the English professionally oriented competence of non-linguistic specialties students. It has been explained that in the modern global professional environment, the English language is a tool of international interaction, and therefore, effective English professionally oriented communication requires a formed English professionally oriented competence, one of the integral aspects of which is the possession of intercultural communication skills. Simultaneously, it has been discovered that the traditional methodology of teaching English for Specific Purposes does not incorporate the formation of intercultural communication skills.

Consequently, the aim of the article has been to clarify the essence of the concept "intercultural communication", its content within the scope of the English for Specific Purposes course, and to determine the efficient ways of forming intercultural communication skills as a component of the English professionally oriented competence of non-linguistic specialties students under the demands of modern higher education.

To accomplish this goal, a number of modern English-language studies that focus on the methodological issues of teaching General English and English for Specific Purposes in the framework of intercultural education have been analysed. The interpretation of the concepts of intercultural communication, intercultural competence, and intercultural communicative competence has received the majority of attention.

It has been determined that due to the occasionally low motivation of non-linguistic specialties students to form English professionally oriented competence, it is necessary to develop individual approaches to them by creating engaging assignments and transferring potential scenarios of their professional interaction to the international English professional plane.

Two contemporary approaches have been proposed to be used in the process of learning English for Specific Purposes in order to shape future specialists' understanding of different cultures via the lens of the professional context: the "PEER" model and the Wheel of Multiple Identities. Explanations and examples of assignments with detailed implementation instructions have been provided for each technique. In addition to the approaches stated above, seven additional teaching strategies that we believe are useful for fostering intercultural communication skills in a professional context have been included and briefly described in the article.

The practical significance of the research lies in the potential for Ukrainian educational institutions to use its findings.

Key words: English for Specific Purposes, intercultural communication, English professionally oriented competence, intercultural communicative competence, non-linguistic specialties students, "PEER" model, Wheel of Multiple Identities.

УДК 37.016+811.111+81'271:378.147
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.9>

Вайнагій Т.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Коваль Л.О.,

ст. викладач кафедри міжнародних комунікацій
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Данилюк В.О.,

ст. викладач кафедри міжнародних комунікацій
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах інтеграції України в міжнародну освітньо-наукову спільноту перед вищою школою нашої держави постає виклик – спорядити студентів знаннями, навичками і вміннями, які б дозволили їм ефективно конкурувати на міжнародному ринку праці. Серед десятих ключових компетентностей, сформульованих у документі «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», спілкування іноземними мовами відіграє провідну роль [1; 8]. Англійська ж мова як *лінгва франка* посідає домінуючу позицію серед інших мов у процесі міжкультурного посередництва.

У сучасному глобальному професійному середовищі знання іноземних мов (і в першу чергу англійської) є також обов'язковим, але саме по собі воно не гарантує фахівцю успіху у професійній комунікації з представниками інших культур. Задля досягнення продуктивної міжкультурної взаємодії мовні знання, навички та вміння, незалежно від мови, повинні бути доповнені екстралінгвальними (позамовними) навичками комунікації.

З огляду на методику навчання іноземних мов, принципи міжкультурної мовної освіти були чітко окреслені в згаданих вище Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. У керівному документі зазначено: «Як соціальний агент, кожен індивід налагоджує стосунки з різноманітними взаємопроникаючими соціальними групами, що й визначає особистість. В рамках міжкультурного підходу саме це є головною метою навчання мови: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [1, с. 1].

Проте, у сучасних реаліях вищої школи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців не розглядається як чітко окреслений очікуваний результат навчання. Не виключенням є і дисципліни «Англійська мова загального спрямування» та «Англійська мова за професійним спрямуванням» (далі – АМПС). Викладачі іноземних мов загалом та англійської мови зокрема переважно спрямовують свою увагу та педагогічні зусилля на зміст навчання, тобто на структуру й обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує суб'єкту навчання формування іншомовної комунікативної компетентності. Таким чином, культурний вимір, а разом із ним проблема формування навичок міжкультурної комунікації, як правило залишаються поза увагою.

Щодо курсів АМПС, їх типово створюють та адаптують відповідно до професійно орієнтованого контексту певної галузі, а також соціального попиту. Це означає, що викладачі АМПС звикли спиратись на аналіз вузькопрофесійних потреб як загальної стратегію розробки навчальних курсів та

оновлення матеріалів. Тому традиційна методика навчання АМПС, на жаль, не передбачає формування навичок міжкультурного спілкування. Це обумовлено декількома причинами.

По-перше, зміст більшості підручників з АМПС не орієнтований на формування навичок міжкультурної комунікації. На підтвердження цієї тези звернемося до дослідження А. Боканегра-Валле [3]. Науковиця проаналізувала десять підручників АМПС з різних галузей (зокрема з медицини, права, туризму, бізнесу, маркетингу, інформаційно-комунікаційних технологій та інженерії) з метою визначення ступеня, до якого показники, що вимірюють рівень сформованості міжкультурної компетентності, були дотримані на трьох рівнях англомовної підготовки. Результати дослідження виявили, що міжкультурна компетентність не фігурує як бажаний результат навчання АМПС у проаналізованих підручниках.

По-друге, самим викладачам АМПС зазвичай бракує не лише усвідомлення необхідності формування навичок міжкультурної комунікації у студентів, а й методологічних знань для реалізації цього непростого завдання.

Відтак, попри те, що у сучасному глобалізованому фаховому середовищі міжкультурна комунікація є чи не одним з найважливіших показників сформованої англомовної професійної орієнтованої компетентності, у методиці навчання АМПС проблема формування навичок міжкультурної комунікації і досі здебільшого незаслужено залишається поза увагою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема міжкультурної комунікативної компетентності є відносно новою та недостатньо дослідженою галуззю методики навчання іноземних мов. Перші наукові розробки з питання міжкультурної компетентності почали з'являтися в англомовних джерелах на початку та всередині дев'яностих років минулого століття. Е. Тейлор був одним з перших, хто запропонував власне тлумачення поняття міжкультурної компетентності. Учений розглядає міжкультурну компетентність як трансформаційний процес, у якому людина розвиває здатність до адаптації, змінюючи свій спосіб життя для ефективного розуміння та пристосування до вимог іншої культури [23].

М. Байрам у 1997 році вперше порушив питання міжкультурної комунікативної компетентності, розробивши модель міжкультурної комунікативної компетентності, більш відому за її англомовною аббревіатурою ICC («intercultural communicative competence») [4]. Так за М. Байрамом міжкультурна комунікативна компетентність складається з трьох компонентів (знання, навички та ставлення) і доповнюється п'ятьма цінностями: 1) розуміння себе та інших, 2) ставлення відкритості і цікавості, 3) навички з інтерпретації та встановлення

зв'язку, 4) навички з пізнання і взаємодії, 5) критичне культурне усвідомлення [4; 6, с. 11-13]. Указана модель стала об'єктом посиленого вивчення протягом останнього десятиліття, маючи вплив на розробку навчальних програм і навчальних матеріалів у ряді країн, та є особливо помітною в галузі навчання іноземних мов. Інтерес до моделі ІСС пов'язаний з тим, що вона була створена як доповнення до діючого на той час проекту Ради Європи з розробки «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти».

Водночас критика моделі М. Байрама в основному зосереджена навколо тверджень про те, що модель ІСС являє собою виключно інструментальний підхід до міжкультурного навчання, який спрямований на досягнення найшвидшого результату, але не враховує складності міжкультурної комунікації XXI століття [9; 10; 14; 18]. Противники моделі стверджують, що одним із наслідків розвитку суспільства XXI сторіччя, є те, сучасний досвід культури та ідентичності стає все більш плюралізованим і складним. Модель М. Байрама, у свою чергу, прив'язана до досить статичного і спрощеного уявлення про національну культуру, таким чином спотворюючи сучасні моделі життя та обмежуючи ролі, які багатомовні та мультикультурні особи можуть приймати у процесі вивчення мови.

Наукові розвідки останнього десятиріччя з питань міжкультурної комунікативної компетентності переважно пов'язані з перевіркою (тестуванням) рівня міжкультурної компетентності суб'єктів навчання [7; 21], дослідженням зв'язку між культурною комунікативною компетентністю та мотивацією суб'єктів навчання [19], критичним розумінням міжкультурного досвіду суб'єктів навчання [16], залученням до міжкультурної комунікативної компетентності та міжкультурної чутливості [24] тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що проблема формування навичок міжкультурної комунікативної компетентності розглядається в розрізі методики навчання іноземних мов в цілому. При цьому питанню формування навичок міжкультурної комунікації саме як компоненту англомовної професійно орієнтованої компетентності студентів немовних спеціальностей, тобто в межах курсу АМПС, приділено значно менше уваги.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз проблеми формування навичок міжкультурної комунікації у рамках курсу АМПС, а також огляд наукових розробок з окресленого питання, продемонстрували значний брак методологічних підходів до формування англомовної професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Саме тому **метою статті** є: 1) з'ясувати сутність поняття «міжкультурна комунікація» та

його зміст у межах курсу АМПС; 2) визначити дієві шляхи формування навичок міжкультурної комунікації як компонента англомовної професійно орієнтованої компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах реалій сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття міжкультурної комунікації тісно пов'язане з міжкультурною компетентністю. По суті, міжкультурна комунікація є інтегральною складовою міжкультурної компетентності. Через це, щоб зрозуміти сутність міжкультурної комунікації, спершу необхідно визначити, що ж саме вкладають у поняття міжкультурної компетентності в цілому.

За словами А. Е. Фантіні, міжкультурна компетентність представляє комплекс здібностей, необхідних для ефективної та належної взаємодії з іншими особами, які мовно і культурно відрізняються від вас [12, с. 1].

Коли йдеться про вивчення іноземної мови, міжкультурну компетентність можна охарактеризувати як п'яту навичку поряд із читанням, говорінням, письмом та аудіюванням. Опанування культури мови, яку вивчають, також можна розглядати як мотиваційний фактор для суб'єктів навчання, позаяк вони отримують реальні сценарії, які допомагають їм розвивати свою здатність розуміти навколишній світ і своє місце у ньому [17]. Від себе додамо, що у сучасному глобалізованому соціумі не достатньо зосереджувати увагу й навчальні зусилля виключно на вивченні культури країни, мову якої вивчають (як от під час вивчення англійської мови суб'єктів навчання знайомлять з традиціями, поведінкою та особливостями соціальних взаємин у Великій Британії, США, Канаді тощо). Важливо розглядати поведінкові і комунікативні стратегії представників різних культур у процесі використання ними англійської мови як інструменту інтернаціональної взаємодії.

Відтак вивчення іноземної мови стосується не лише здатності особи застосовувати іноземну мову лінгвістично, соціолінгвістично та прагматично [1], воно також передбачає міжкультурну компетентність, яка, за твердженням М. Байрама і Ж. Сарате, символізує здатність бачити взаємозв'язки між різними культурами – як зовнішніми, так і внутрішніми для суспільства – і бути посередником, тобто інтерпретувати кожну культуру з точки зору іншої або для себе, або для інших людей [5, с. 28].

За М. Байрамом, Б. Грибковою та Х. Старкі, сформована міжкультурна компетентність – це здатність забезпечити порозуміння між індивідами з різними соціальними ідентичностями; спроможність взаємодіяти з людьми як зі складними особистостями, котрі наділені багатогранною ідентичністю та власною індивідуальністю [6, с. 10]. Переносючи досить амбітну мету формування міжкультурної компетентності в межі курсу АМПС,

можна дійти висновку, що роль викладача полягає у сприянні належної передачі студентам знань, навичок і вмінь, які забезпечують формування міжкультурної комунікативної компетентності. Таким чином, ми погоджуємося з М. Байрамом, Б. Грибовою та Х. Старкі, які стверджують, що «найкращий» викладач – не той, хто є або не є носієм мови; це особа, яка може допомогти суб'єктам навчання побачити зв'язки між їхньою власною та іншими культурами, набути інтересу до «інакшого», а також усвідомити себе та свою культуру з точки зору інших людей» [6, с. 10].

Усе описане вище дозволяє стверджувати, що методика навчання АМПС об'єднує в собі три основні компоненти: фахову, лінгвістичну і міжкультурну компетентність. Студентів необхідно підводити до розуміння того, що у майбутніх ситуаціях міжкультурної фахової взаємодії вони мають бути відкритими до розуміння і прийняття відмінних поглядів, цінностей та норм поведінки. Також вони повинні усвідомлювати, що така взаємодія надасть їм не просто краще розуміння інших культур, але й стимулюватиме цінувати власну культуру та переосмислювати її значення серед інших культур.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства, міжкультурна компетентність більше не може залишатися опціональною навичкою майбутнього фахівця. Вона має перейти в категорію обов'язкового очікуваного результату навчання.

Необхідність формування міжкультурної компетентності під час вивчення іноземних мов була офіційно визнана в США шляхом включення її до «національних стандартів» [2], а також в країнах Європейського Союзу [1; 8]. Відповідно до документу «NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners», який є результатом співпраці між Національною радою державних інспекторів з питань мов (NCSSFL) та Американською радою з вивчення іноземних мов (ACTFL), міжкультурна комунікативна компетентність є важливою для встановлення незалежно від культурних кордонів ефективних та позитивних стосунків, необхідних у глобальному суспільстві [2]. З цього випливає, що формування міжкультурної компетентності, а отже й навичок міжкультурної комунікації, у рамках курсу АМПС більше не повинно стосуватися виключно вивчення культури носіїв англійської мови. Воно має охоплювати формування навичок взаємодії з представниками різноманітних культурних і релігійних традицій шляхом використання англійської мови як лінгва франка у фахово орієнтованих контекстах.

Слід враховувати і той факт, що формування навичок міжкультурної комунікації студентів немовних спеціальностей суттєво відрізняється, скажімо, від навчального процесу студентів

філологічного напрямку. Мотивація таких студентів до важливості формування англомовної професійно орієнтованої компетентності може бути вкрай низькою, адже вони можуть не бачити перспектив використання навичок з міжкультурної комунікації у реальних ситуаціях їх майбутнього фахового спілкування. До таких студентів потрібно знайти індивідуальний підхід, розробляючи цікаві завдання і переносючи потенційні ситуації їх фахової взаємодії в інтернаціональну англомовну професійну площину.

Відповідно виникає питання: чи існують у сучасній методиці навчання АМПС дієві шляхи формування навичок міжкультурної комунікації у рамках формування міжкультурної компетентності? Зазначимо, що проблема формування міжкультурної комунікативної компетентності фахівців немовних спеціальностей є доволі новою та потребує подальшого вивчення. Все ж, на даному етапі розробки цього питання є декілька дієвих підходів до вирішення цього нелегкого завдання.

Першочергово на увагу заслуговує так звана **модель «PEER»**, розроблена у 2012 році науковицями П. Холмс і Дж. О'Ніл [15]. Абревіатура «PEER» відображає етапи становлення міжкультурної комунікативної компетентності – Prepare-Engage-Evaluate-Reflect (Підготувати-Залучити-Оцінити-Рефлексувати).

Першим етапом є **підготовка** студентів до подальшої роботи. У межах цього етапу викладач АМПС може попросити студентів висловити їх упередження та стереотипи щодо інших культур, а також розповісти про будь-який відповідний досвід, коли вони стикалися з подібними стереотипами.

Нижче наведемо варіант вправи, яку можна застосовувати під час першого етапу.

Назва: Проблеми стереотипів.

Цілі:

- Представити думку про існування стереотипів.
- Визначити, що може впливати на національні стереотипи.

Процедура:

1. Запитайте студентів, як вони розуміють поняття стереотипу та попросіть навести приклади.

2. Студенти можуть висловлювати широкий спектр думок, слід заохочувати дискусію.

3. Представте завдання та обговоріть, наскільки національні стереотипи виправдані, а наскільки неточні.

4. Сформууйте пари або мікрогрупи, під час роботи у яких студенти будуть наводити приклади стереотипів та обговорювати їх. Попросіть волонтера з кожної групи представити думку своєї групи щодо визначених стереотипів. Заохочуйте дискусію.

Очікувані результати:

Студенти повинні сформулювати чітке уявлення про ризики стереотипів і про те, наскільки це ускладнює повагу та співпрацю між різними особами, спільнотами і націями.

Другий етап моделі «PEER» полягає у **залученні** студентів до розуміння іншої культури. Цей етап також може передбачати фактичну міжкультурну взаємодію.

Нижче наведемо варіант вправи, яку можна застосовувати під час другого етапу.

Назва: Культурні впливи.

Цілі:

- Стимулювати студентів до роздумів про основні аспекти, які можуть впливати на їх культуру.

- Продемонструвати різницю між уявленнями про власну культуру та про інші культури.

Процедура:

1. Попросіть студентів представити ідеї щодо деяких важливих елементів, які можуть визначати різні національні культури.

2. Надайте список, який містить різноманітні аспекти, котрі можуть сформувати культуру, зокрема структурні (економічна система, політична система, система освіти), соціальні (соціальні цінності, значення часу, важливість стосунків) та фізичні аспекти (вітання, публічна дистанція, жести), а також інші додаткові поведінкові характеристики.

3. Поясніть студентам, що вони повинні використовувати список як допоміжний матеріал, додаючи або вилучаючи будь-які аспекти.

4. Заохочуйте студентів визначити важливість наданих викладачем або запропонованих ними культурних впливів.

Очікувані результати:

Студенти повинні пояснити різницю між описом елементів своєї власної культури та елементів іншої культури. Запитайте їх про ступінь труднощів, з якими вони стикнулися під час виконання цього завдання. Також попросіть студентів назвати деякі відмінності між тим, як вони бачать свою національну культуру, і тим, як її бачать інші. Чи один погляд більш критичний, ніж інший? Якою може бути їх реакція на неточності думок інших людей?

Оцінювання є третім етапом, який покликаний висвітлити те, як студенти інтерпретують власну міжкультурну взаємодію (за допомогою письмових робіт або усного обміну думками з одногрупниками).

Наведемо приклад вправи, яку можна застосовувати під час третього етапу.

Назва: Культурні дилеми.

Цілі:

- Дослідити різні стилі спілкування в мультикультурному середовищі.

- Набути навичок міжкультурної взаємодії з урахуванням відмінностей у стилях спілкування.

Процедура:

1. Попросіть студентів описати зустріч, на якій вони були присутні, або ситуацію, яку вони пережили, коли в мультикультурному середовищі вони були здивовані дією, поведінкою, реакцією представника іншої культурної традиції.

2. Напишіть на дошці кілька прикладів складних ситуацій, які можуть виникнути під час спілкування у мультикультурному середовищі, а також деякі відповідні моделі поведінки, які слід розвивати, щоб подолати міжкультурні непорозуміння і конфлікти.

3. Попросіть студентів прочитати приклади та перевірити, чи погоджуються вони з ними. Проаналізуйте думки студентів у формі дискусії.

Очікувані результати:

Студенти повинні навчитися розвивати більш чутливий підхід до поведінки інших людей у полікультурному середовищі шляхом генерування та аналізу різноманітних поведінкових стратегій і стилів комунікації. Також студенти повинні зрозуміти, як ці характеристики та поведінка можуть покращити добрі стосунки, толерантність і взаєморозуміння, навіть якщо це здається важкодосяжним.

Заключний четвертий етап **рефлексії** можна застосовувати у кінці вправ кожного з попередніх етапів під час підбиття підсумків та аналізу виконаного завдання. Також процес рефлексії може відбуватися на заключному етапі вивчення теми або наприкінці курсу АМПС.

Модель «PEER» має ряд переваг, а саме:

- підходить для використання у рамках курсів англійської мови загального спрямування та АМПС;

- є ефективною під час роботи як з мононаціональними, так і з полінаціональними групами студентів;

- етапи моделі можуть бути інтегровані в межі одного заняття, теми, або цілого курсу.

Відносним недоліком цієї моделі є те, що вона є ефективною лише під час роботи зі студентами, які мають рівень володіння англійською мовою не нижче середнього (Intermediate). Це обумовлено тим, що для здійснення ефективною дискусії, студенти повинні володіти достатніми лексичними і граматичними навичками.

Окрім моделі «PEER», з метою кращого розуміння великомасштабних культур (наприклад, культури США, Японії тощо) та мікро-культур, студентам можна запропонувати попрацювати з так званим **колом ідентичностей та ролей (Wheel of Multiple Identities)** [11; 13; 20; 22].

У процесі виконання цієї вправи приходиться розуміння того, що ми є частиною мікро-культур, однією з яких є заняття з АМПС. Інші мікро-культури охоплюють хобі, родинні зв'язки, фахові,

релігійні, політичні компоненти тощо. Через призму кола ідентичностей можна продемонструвати ролі особистості в професійній сфері, акцентувати увагу на повсякденних навичках англомовної фахово орієнтованої міжкультурної комунікації. Наприклад, питання й завдання для кращого розуміння культурної ідентичності можуть бути наступними:

- опишіть дві або три мікро-культури у Вашому житті;
- чи існує мікро-культура, для взаємодії в якій Ви змінюєтеся?
- чи почуваетесь Ви комфортно в певній мікро-культурі?
- схарактеризуйте поняття професійної мікро-культури відповідно до спеціальності, за якою Ви здобуваєте фах;
- чи відрізняється, на Вашу думку, мононаціональна професійна мікро-культура від полінаціональної? Якщо так, у чому полягають відмінності?

Структура завдання з використанням кола ідентичностей та ролей, а також схема самого кола можуть дещо варіюватися з огляду на цільову аудиторію суб'єктів навчального процесу, структуру і зміст курсу АМПС, а також конкретну тему заняття. Приклад кола ідентичностей та ролей, яке можна застосовувати під час формування англомовної міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, наведено у Рисунку 1.

Наведемо загальний приклад такої вправи.

Назва: Колесо соціально-професійної ідентичності.

Цілі:

- Стимулювати студентів поміркувати про соціально-професійні аспекти власної ідентичності і про те, як ці аспекти впливають на формування їх особистісних характеристик.
- Спонукаати студентів поміркувати про те, як суспільство реагує на їх соціально-професійну ідентичність, а також, чи буде це сприйняття відізнатися у представників інших культур.

Процедура:

1. Запитайте у студентів, як вони розуміють поняття соціально-професійної ідентичності та попросіть навести приклади.

2. Запитайте студентів, чи сприйняття соціально-професійної ідентичності відрізняється у різних культурних традиціях. Заохочуйте дискусію (цей етап може буди виконаний у парах, мікро-групах, або безпосередньо в академічній групі).

3. Представте студентам схему колеса соціально-професійної ідентичності (наведену у рис. 1). Студенти повинні описати власну соціально-професійну ідентичність відповідно до запропонованої схеми.

4. Після того, як студенти презентують власні кола соціально-професійної ідентичності, запропонуйте їм проаналізувати, як суспільство реагуватиме на їх соціально-професійну ідентичність,

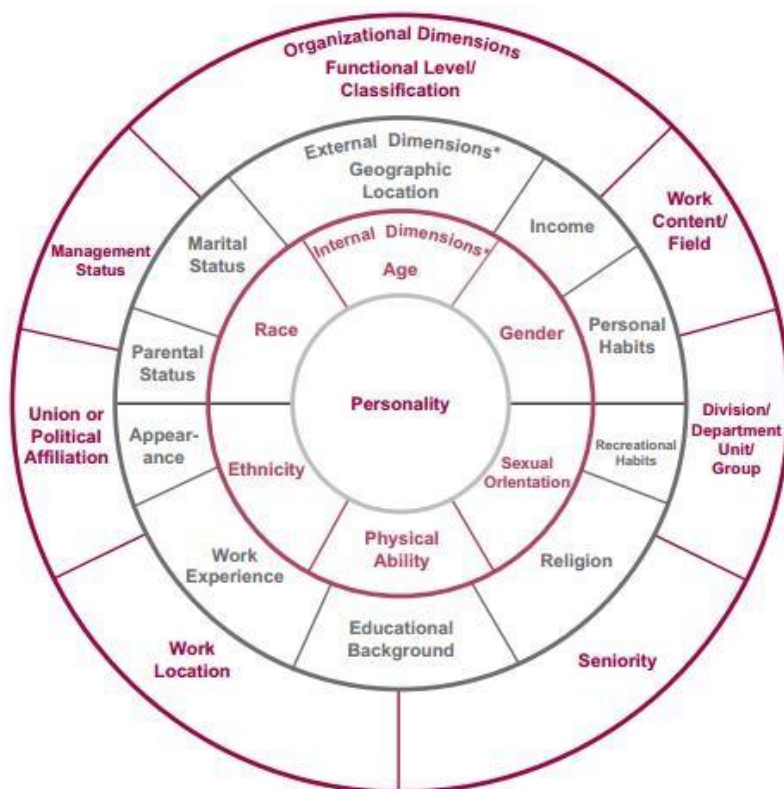


Рис. 1. Коло ідентичностей та ролей [20]

а також чи буде це сприйняття відрізнятися у представників інших культур.

Очікувані результати:

Студенти повинні усвідомити своє місце у міжкультурній системі соціально-професійних відносин, виробити механізми адаптації та резистентності власної ідентичності до відмінних уявлень представників інших культур про норми соціально-професійної ідентичності особи.

Перевагами цього підходу є те, що він може бути адаптований до:

- курсів англійської мови загального спрямування та АМПС;
- роботи з мононаціональними і полінаціональними колективами студентів;
- різних вікових груп.

Водночас чутливими моментами, які потребують особливої уваги викладача, є інформація щодо релігійної приналежності, гендерної ідентичності, сексуальної орієнтації, віку суб'єктів навчання тощо. Рекомендуємо за можливості уникати необхідності надання цих даних студентами. Або ж можливо розробити власну схему колеса соціально-професійної ідентичності, не зазначаючи у ньому ті пункти, що можуть викликати збентеження студентів. Такий підхід до організації цього завдання є особливо ефективним для використання у полінаціональних групах.

Модель «PEER» і коло ідентичностей та ролей покликані сформувати у майбутніх фахівців розуміння інших культур крізь призму професійного контексту, а також усвідомити значення власних соціокультурних особливостей у процесі інтернаціональної фахово орієнтованої взаємодії та визначити своє місце у цій системі. На наступному етапі можна перейти до безпосереднього формування практичних навичок міжкультурної професійно орієнтованої комунікації. Нижче наведемо і стисло опишемо сім методів навчання, які, на нашу думку, є найефективнішими для формування навичок міжкультурної комунікації у фаховому контексті.

• **Метод культурних відмінностей.**

Суть методу полягає у тому, що студенти отримують інформацію з певного розділу фахової культури країни, мова якої вивчається (тобто Великобританії, США, Канади тощо). За описом слідує завдання, метою яких є порівняння описаних аспектів англомовної професійної культури з рідною. Завдання може виконуватися у парах, мікрогрупах або у невеликій академічній групі.

• **Метод культурної підстановки.**

Студентам представляють невеликий опис ситуації англомовної професійно орієнтованої міжкультурної взаємодії, що відбувається між представниками рідної та іншомовної(-их) культур(-и). Після опису студентам пропонують чотири (або більше) можливих варіанти поведінки, дій чи висловлювань учасників ситуації. Студенти

вирішують, який із запропонованих варіантів інтерпретації є вірним. Вибір аргументується та обговорюється у групі.

• **Метод вирішення культурної проблеми.**

Цей метод є варіантом попереднього методу, але, на відміну від нього, студентам не пропонують варіанти для вибору рішення. Студентам необхідно самостійно знайти вихід із фахової ситуації й аргументувати його.

• **Метод культурних картинок.**

Студентам пропонують картинки, на яких зображене непорозуміння, що виникло при зіткненні культур у професійному середовищі. Студенти повинні описати ситуацію, зображену на картинці, проаналізувати її та за потреби запропонувати варіанти вирішення проблеми.

• **Метод міні-постановки.**

Метод являє собою демонстрацію студентам короткотривалого відео, яке ілюструє професійне непорозуміння/конфліктну ситуацію між представниками різних культур. Переглянувши відео, студенти повинні визначити, що відбулося насправді і що саме учасники взаємодії зробили неправильно.

• **Метод ситуацій.**

Суть методу полягає в тому, що студенти розігрують вірогідні ситуації англомовної фахової міжкультурної комунікації. Сценарій ситуацій як правило пропонує викладач. Далі слідує розбір ситуації, у процесі якого студенти аналізують комунікативні стратегії її учасників (включаючи вербальні і невербальні сигнали) з огляду на корпоративну культуру спілкування; виділяють сильні сторони та недоліки поведінкових і комунікативних стратегій учасників; пропонують більш дієві варіанти взаємодії.

• **Метод різноманіття культур.**

Студенти отримують завдання організувати фахово орієнтований захід, на якому будуть присутні представники певної культури. Студенти повинні поводити себе відповідно до професійного етикету, прийнятого у межах цієї культури.

Використання на заняттях з АМПС фахово орієнтованих обговорень, дискусій, прийомів мозкового штурму, ситуативно-комунікативних вправ сприяє підвищенню інтересу студентів до фахової міжкультурної комунікації. Вище описані моделі, прийоми і методи формування англомовної міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності дозволяють студентам відчути себе не просто спостерігачами, а повноправними учасниками кроскультурної взаємодії, від поведінкових і комунікативних стратегій яких залежатиме успіх виконання завдання на робочому місці.

Висновки. Вивчаючи АМПС з урахуванням міжкультурного компоненту, майбутні фахівці отримують новий і цікавий досвід, не пов'язаний виключно із культурою носіїв англійської мови.

Натомість, особлива увага приділена елементам міжкультурної фахово орієнтованої динаміки. На заняттях з АМПС студенти немовних спеціальностей стають «соціальними акторами», залученими до діяльності з вирішення корпоративних викликів і проблем, рольових ігор та імітацій реальних ситуацій професійної міжкультурної комунікації, дебатів і дискусій. Все це комплексно: 1) покращує здібності суб'єктів навчання толерантно висловлювати власну точку зору, проявляти прийняття і повагу до відмінних поглядів, традицій, цінностей та ідей; 2) розвиває вміння розуміти унікальні риси іншої культури, а також визначати відмінності між представниками різних культурних традицій, використовуючи ці знання для створення взаємокомфортного робочого клімату; 3) формує навички ефективної міжкультурної комунікації в інтернаціональному фаховому середовищі. Маючи сформовану на достатньому рівні англomовну професійно орієнтовану міжкультурну комунікативну компетентність, майбутні фахівці можуть навіть отримати статус культурних посередників, чії навички є цінним надбанням для будь-якого роботодавця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_1/9.pdf (дата звернення 31.01.2024).
2. American Council on the Teaching of Foreign Languages. NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners. 2017. URL: <https://www.actfl.org/educator-resources/ncssf-actfl-can-do-statements> (дата звернення 02.02.2024).
3. Bocanegra-Valle A. La competencia intercultural en los manuales de texto con fines específicos a través de la evaluación de sus indicadores y niveles de dominio. [The intercultural competence in ESP textbooks through the assessment of indicators and mastery levels]. *Cuadernos de Filología Francesa*. 2015. P. 29–43.
4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1997. 136 p.
5. Byram M., Zarate G. The social and intercultural dimension of language learning and teaching. Council of Europe. 1997. 120 p.
6. Byram M., Gribkova B., & Starkey H. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe. 2002. 42 p. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (дата звернення 01.02.2024).
7. Camerer R. Testing intercultural competence in (International) English: Some basic questions and suggested answers. *Language Learning in Higher Education*. 2014. 4(1), P. 207–236. URL: <https://doi:10.1515/cercles-2014-0012> (дата звернення 29.01.2024).
8. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 31.01.2024).
9. Dervin F. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education*. Bern: Peter Lang. 2010. P. 157–173.
10. Dervin F. Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox. London: Palgrave Macmillan. 2016. 128 p.
11. Ebner M. Diversity Management in Intercultural Teams – with focus on cognitive and disciplinary diversity. [Text] Thesis for: Master of Arts in Social Sciences. 2017. 147 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/318572010_Diversity_Management_in_Intercultural_Teams_-_with_focus_on_cognitive_and_disciplinary_diversity (дата звернення 01.02.2024).
12. Fantini A.E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct. 2005. 4 p. URL: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=worldlearning_publications&type=additional (дата звернення 01.02.2024).
13. Gardenswartz L., Rowe A. Diverse teams at work: capitalizing on the power of diversity. US: McGraw-Hill. 1995. 175 p.
14. Hoff H.E. A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of Bildung theories. *Intercultural Education*. 2014. 25(6). P. 508–518. URL: https://www.researchgate.net/publication/269874649_A_critical_discussion_of_Byram's_model_of_intercultural_communicative_competence_in_the_light_of_Bildung_theories (дата звернення 30.01.2024).
15. Holmes P., O'Neill G. Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*. 2012. 36(5). P. 707–718.
16. Huang Z.M. A critical understanding of students' intercultural experience: non-essentialism and epistemic justice. *Intercultural Education*. 2022. 3(33). P. 247–263. URL: <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2069393> (дата звернення 30.01.2024).
17. Kramsch C. From Practice to Theory and Back Again. Context and Culture in Language Teaching. 1993. P. 4–17. URL: https://www.academia.edu/32532198/Context_and_Culture_in_Language_Teaching_and_Learning (дата звернення 01.02.2024).
18. Matsuo C. A critique of Michael Byram's intercultural communicative competence model from the perspective of model type and conceptualisation of culture. *Fukuoka University Review of Literature and Humanities*. 2012. 44(2). P. 347–380. URL: <https://www.actfl.org/educator-resources/ncssf-actfl-can-do-statements> (дата звернення 29.01.2024).
19. Mirzaei A., Forouzandeh F. Relationship Between Intercultural Communicative Competence and L2-Learning Motivation of Iranian EFL Learners. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2013. 42(3). P. 300–318. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17475759.2013.816867> (дата звернення 30.01.2024).
20. Raz S. Introduction to Social Identities. URL: <https://openwa.pressbooks.pub/dsj2021/chapter/social-identities-overview/> (дата звернення 01.02.2024).

21. Schnabel M.A.D. Intercultural Competence: Development and Validation of a Theoretical Framework, a Cross-Cultural Multimethod Test, and a Collaborative Assessment Intervention. [Text] Dissertation. Aus Frankfurt am Main, Tübingen. 2015. 201 p. URL: <https://d-nb.info/1163397490/34> (дата звернення 30.01.2024).

22. Social Identity Wheel. URL: <https://sites.lsa.umich.edu/inclusive-teaching/social-identity-wheel/> (дата звернення 01.02.2024).

23. Taylor E. Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult education quarterly*. 1994. 44 (3). P. 154–174.

24. Vu N.T. Vietnamese International Students in Offshore Programs: Engagement in Intercultural Communicative Competence and Intercultural Sensitivity. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2021. 51(3). P. 229–253. URL: <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1970612> (дата звернення 30.01.2024).