

Міністерство освіти і науки України  
ПрАТ «ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом»  
Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

КОСТЕНКО ДМИТРО ВІКТОРОВИЧ

УДК 378.011.3-057.87:004]:005.336.5(043.3)

## ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»  
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Костенко Д. В.

Науковий керівник: Чернуха Надія Миколаївна, доктор педагогічних наук,  
професор

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Міжрегіональна академія управління персоналом, Київ, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2021.

Дисертацію присвячено обґрунтуванню теоретичних і методичних засад формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. *Мета дослідження* – полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні, розробці і апробації структурно-функціональної моделі, визначенні та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. *Предмет дослідження* – структурно-функціональна модель, організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

*уперше* розроблено та апробовано структурно-функціональну модель формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» у освітньому середовищі університету, яка складається з трьох блоків: цілево-методологічного (мета, завдання, методологічні підходи та принципи); методично-формуального (етапи, зміст, форми, методи, засоби); діагностично-результативного (компоненти, критерії, показники, рівні, результат); визначено та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної

компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» у освітньому середовищі університету (формування соціокультурного середовища, що активізує засвоєння здобувачами вищої освіти умінь і навичок міжкультурної компетентності; забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень та практичних дій здобувачів вищої освіти щодо міжкультурної компетентності під час організації аудиторної та позааудиторної діяльності для їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії; педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти у моральному самовизначенні, прояві міжкультурної компетентності); визначено компоненти (емоційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний), критерії (ціннісний, знаннєвий, діяльнісний), відповідні показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» (високий, середній, низький); запропоновано визначення поняття «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»; уточнено зміст поняття «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців»; методи, форми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців» в освітньому середовищі університету;

подальшого розвитку набули питання ролі та місця процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету; положення про потенціал аудиторної та позааудиторної діяльності університету щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології». Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці діагностичного інструментарію (анкети, опитувальники, інтерв'ювання тести) для здійснення діагностики рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету та впровадженні в освітній процес університету варіативного авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної

взаємодії», мотиваційно-виховних тренінгів «Вчимося бути толерантними», «Відповідальність – оберіг життя», «Людина починається з добра», «Секрети міжкультурної комунікації», практичних вправ «Дві культури», «Привітання», «Ярлики», «Пари слів», «Павутиння забобонів», «Безлюдний острів», «Знайомство», «Вільний мікрофон», «Чим ми схожі?», «Займи позицію», «Я принциповий, але толерантний», «Я толерантний, але принциповий» тощо.

Матеріали, теоретичні та практичні результати дослідження можуть бути використані у процесі оновлення та модернізації складових змісту формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти у освітньому середовищі університету в процесі розроблення навчальних планів, програм, курсів, методичних рекомендацій, підручників, у системі підготовки працівників освіти; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» під час викладання навчальних дисциплін, як от: «Вступ до спеціальності», «Вступ до університетських студій», «Науковий образ світу», «Кроссплатформне програмування», «Полікультурна педагогіка», «Педагогічна майстерність» та ін. Основні положення та результати дисертаційної роботи можуть стати підґрунтям для подальших досліджень із теорії і методики професійної освіти.

Для виконання завдань дисертації використано такі методи дослідження: теоретичні: аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, міжнародних та українських нормативно-правових документів, що дало змогу вивчити, узагальнити і систематизувати наукові матеріали з проблеми дослідження; здійснити класифікацію, систематизацію, узагальнення педагогічного досвіду з питань формування міжкультурної компетентності особистості; визначити і теоретично обґрунтувати зміст, форми, методи, засоби формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету; метод структурно-системного і теоретичного аналізу – для вивчення наукової літератури з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців галузі

«Інформаційні технології»; метод термінологічного аналізу – для визначення ключових понять дослідження; метод моделювання для розробки моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «інформаційні технології» в освітньому середовищі університету; емпіричні методи: діагностичні (анкетування, тестування, опитування, обговорення, бесіда тощо) з метою з'ясування стану та визначення динаміки рівнів сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»; статистичні: методи кількісної та математично-статистичної обробки для аналізу одержаних даних, встановлення кількісних та якісних показників результатів дослідження, комп'ютерна обробка даних експерименту.

Вивчення ступеню дослідженості проблеми у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці дозволило систематизувати понятійний апарат дослідження: культура, компетентність, компетентнісний підхід, міжкультурна компетентність, міжкультурна компетентність особистості, міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології». Встановлено, що міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» є особистісним утворенням, що характеризується ціннісним ставленням до національної самосвідомості й духовної культури, необхідної їй для адаптації до інших культурних умов, успішного і ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності й співпраці з носіями інших культур як на професійному, так і на побутовому рівні.

Проведено аналіз особливостей формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» крізь призму структурних компонентів освітнього середовища університету інформаційної, соціальної та технологічної складової. Інформаційна складова реалізується через використання в освітньому процесі університету освітніх програм дисциплін спрямованих на формування міжкультурної

компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», опору на навчальні плани, користування методичними розробками, візуалізація інформації, використання інформаційно-реklamних об'єктів, банерів, користування Інтернет-ресурсами, тощо. Соціальна складова реалізується через міжособистісну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу у системі викладач-студенти, студенти-викладач, а також інших суб'єктів освітнього процесу заснованому на принципі діалогічності, партнерства та врахування традицій університету. Технологічна складова включає в себе використання в освітньому процесі традиційних та інноваційних форм, методів та засобів організації навчання, інформаційних технологій, стилю викладання і характеру контролю.

Визначено структуру міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, що містить такі компоненти: емоційно-ціннісний, когнітивний та практично-діяльнісний. Емоційно-ціннісний поєднує у собі ціннісні орієнтації на яких будується поведінка майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», потреба й готовність здійснення комунікації з представниками інших культур, здатність регулювати власні емоції й створювати позитивний фон спілкування. Когнітивний компонент знаходить своє вираження у сукупності знань, що презентують міжкультурну компетентність, її суть, зміст, складові елементи. Практично-діяльнісний – характеризується стосується діяльності, поведінки, вмінням знаходитися в іншому культурному середовищі й налагоджувати культурний діалог.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» й підтвердил доцільність наукового обґрунтування та розробки структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, яка уможливорює розвиток кожного з компонентів міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців

галузі «Інформаційні технології», змістове та процесуальне наповнення кожного етапу: цільово-методологічний (мета, завдання, методологічні підходи та принципи формування міжкультурної компетентності); методично-формувальний (форми, засоби, методи, етапи формування міжкультурної компетентності; діагностично-результативний блок (критерії, рівні, результат).

Перевірка достовірності відмінностей результатів дослідження контрольної та експериментальної груп щодо поетапного впровадження розробленої структурно-функціональної моделі, здійснено з використанням критерію Пірсона  $\chi^2$ . Результати перевірки засвідчили позитивну динаміку в формуванні міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету в експериментальних групах порівняно з контрольними, що засвідчило ефективність структурно-функціональної моделі, а також можливість її застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Подальшого дослідження потребують такі важливі аспекти цієї проблеми: вивчення питань культурно-національного та морально-етичного розвитку майбутніх фахівців для втілення ідей полікультурного виховання; аналіз шляхів удосконалення методологічного інструментарію щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

**Ключові слова:** культура, компетентність, компетентнісний підхід, міжкультурна компетентність, міжкультурна компетентність особистості, міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», заклад вищої освіти, майбутні фахівці, університет, особистість, організаційно-педагогічні умови, освітній процес, освітнє середовище, студенти.

## ABSTRACT

Kostenko D. V. Formation of Intercultural Competence in future specialists of the Information Technology Branch in the University's Educational Environment. – Manuscripted scientific qualification paper.

Thesis for the Candidate degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2021.

The dissertation is devoted to substantiation of theoretical and methodical bases of formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of university. *The purpose of the study* is to substantiate scientifically and theoretically, develop and test experimentally the pedagogical model of formation of intercultural competence in future specialists in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university. *The aim of the study* is the process of formation of intercultural competence in future professionals in the field of «Information Technology» in the educational environment of the university. *The subject of the study* is a pedagogical model of formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university.

The scientific novelty and theoretical significance of the results of the study is that: for the first time scientifically substantiated model of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university, which consists of three blocks: target-methodological (the aim, tasks, methodological approaches and principles of formation of intercultural competence of future professionals in the field of «Information Technologies»); methodological and formative (forms, means, methods, stages of formation of intercultural competence of the future



professionals in the field of «Information Technologies»; diagnostic and effective (criteria, levels, results); defined criteria (knowledge, motivation, activity), relevant indicators, levels of formation intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» (high, medium, low), proposed definition of «intercultural competence of the future professionals», clarified the meaning of «intercultural competence» content, forms and methods of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university; further development of the role and place of formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technology» in the educational environment of the university; provisions on the potential of classroom and extracurricular activities of the university intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies».

The practical significance of the research results lies in the development of methodological support and testing of structural and functional model of formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university; development and implementation in the educational process of the university of the author's course «Theory and practice of mass communications in the process of intercultural interaction». Materials, theoretical and practical results of the study can be used in the process of updating and modernizing the components of the content of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university in the development of curricula, programs, optional courses, textbooks in the system of teachers' training.

The following research methods were used to perform the tasks of the dissertation: theoretical – analysis of philosophical, psychological, pedagogical literature, international and Ukrainian legal documents, which allowed to study, generalize and systematize scientific materials on the research problem;

classification, systematization, generalization of pedagogical experience of Ukraine on the formation of intercultural competence of the individual; to determine and substantiate theoretically the content, forms, methods, means of formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university; method of structural-systemic and theoretical analysis – for the study of philosophical, cultural and psychological-pedagogical literature on the problems of professional training of the future professionals in the field of «Information Technologies»; method of terminological analysis – to define the basic concepts of the study; empirical methods: diagnostic (questionnaires, testing, surveys, discussions, interviews, etc.); and observational methods to clarify the status and determine the dynamics of the levels of formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies»; ascertaining, forming and control experiments to check the effectiveness of pedagogical conditions; statistical: methods of quantitative and mathematical-statistical processing – for analysis of the obtained data, establishment of quantitative and qualitative indicators of research results, computer processing of experimental data (Pearson's criterion  $\chi^2$ ).

The study of the degree of research of the problem in domestic and foreign theory and practice allowed to systematize the conceptual apparatus of research: culture, competence, competence approach, intercultural competence, intercultural competence of the individual, intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies». It is established that the intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» is a personal entity characterized by a valued attitude to national identity and spiritual culture, it needs to adapt to other cultural conditions, successful and effective intercultural communication, joint activities and cooperation with other cultures. both at the professional and at the household level.

An analysis of the peculiarities of the formation of intercultural competence

of the future professionals in the field of «Information Technologies» through the prism of the structural components of the educational environment of the university information, social and technological components. The information component is implemented through the use in the educational process of the university educational programs of disciplines aimed at forming intercultural competence of the future professionals in the field of ‘Information Technologies’, reliance on curricula, use of methodological developments, visualization of information, use of information and advertising objects, banners, Internet resources, etc. The social component is realized through interpersonal interaction of all subjects of the educational process in the system of teacher-students, students-teachers, as well as other subjects of the educational process based on the principle of dialogue, partnership and taking into account the traditions of the university. The technological component includes the use in the educational process of traditional and innovative forms, methods and means of organizing learning, information technology, teaching style and the nature of control.

The structure of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university is determined, which contains the following components: emotional-value, cognitive and practical-activity. Emotional and value combines the value orientations on which the behavior of the future professionals in the field of «Information Technologies», the need and willingness to communicate with other cultures, the ability to regulate their own emotions and create a positive background. The cognitive component finds its expression in the set of knowledge that presents intercultural competence, its essence, content, constituent elements. Practical-activity is characterized by activities, behavior, ability to be in another cultural environment and to establish cultural dialogue.

The results of the observational stage of the experiment showed an insufficient level of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» and confirmed the feasibility of scientific

substantiation and development of structural and functional model of formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies». components of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies», the content and procedural content of each stage: goal-methodological (purpose, objectives, methodological approaches and principles of formation of intercultural competence); methodical and formative (forms, means, methods, stages of formation of intercultural competence; diagnostic and effective block (criteria, levels, result).

The validity of the differences between the results of the study of the control and experimental groups on the phased implementation of the developed structural and functional model was performed using Pearson's criterion  $\chi^2$ . The results of the test showed a positive trend in the formation of intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university in experimental groups compared to control ones, which showed the effectiveness of structural and functional model and the possibility of its application in higher education.

The study does not cover the whole problem of forming intercultural competence of the future professionals in the field of «Information Technologies» in the educational environment of the university. The following important aspects of this problem need further research: studying the issues of cultural-national and moral-ethical development of future professionals to implement the ideas of multicultural education; analysis of ways to improve the methodological tools for the formation of intercultural competence of the future professionals in the field of 'Information Technologies' in the educational environment of the university.

**Keywords:** culture, competence, competence approach, intercultural competence, intercultural competence of personality, intercultural competence of future professionals in the field of «Information Technologies», institution of higher education, future specialists, university, personality, organizational and pedagogical conditions, educational process, educational environment, students.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковано основні  
наукові результати дисертації*

1. Костенко Д. В. Вища освіта в Україні в сучасному суспільстві: здобутки, проблеми, перспективи. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 136–140.
2. Костенко Д. В. Дослідження поняття міжкультурної компетентності: теоретичний аспект. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1–2. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/kdvkta.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/kdvkta.PDF)
3. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2018. № 30. С. 80–85.
4. Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності у професійній підготовці сучасного фахівця. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 1(168). С. 23–28.
5. Костенко Д. В., Кучерява Л. В., Міхненко Г. Е. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців ІТ в освітньому середовищі університету. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Slovakia, 2020. Vol. 8. Issue 1. P. 102–111.
6. Костенко Д. В., Чернуха Н. М. Змістовий та структурний аналіз міжкультурної компетентності у студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 69. Т. 3. С. 157–163.
7. Kostenko D. V. On the formation of intercultural competency of personality in foreign theory and practice. Scientific and pedagogic internship. *Effective methods of teaching Philological Sciences in higher education institutions: Internship proceedings*, 2020. Baia Mare, Romania. P. 64–68.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

8. Костенко Д. В. Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності управління вищим навчальним закладом. *Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Хмельницький, 19–20 квітня 2012 р.). Хмельницький, 2012. С. 140–142.
9. Костенко Д. В. Культура мовлення особистості. *Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів в Україні та світі*: матеріали круглого столу (Хмельницький, 05 листопада 2013 р.). Хмельницький: Видавництво ХІ МАУП, 2013. С. 48–51.
10. Костенко Д. В. Роль мовленнєвої культури у формуванні особистості. *Післядипломна педагогічна освіта та методична служба на Хмельниччині: історія поступу (до 75-річчя Хмельницького ОІППО)*: матеріали наук.-практ. конф. (Хмельницький, 26 листопада 2014 р.). Хмельницький: ПП Мельник, 2014. С. 111–114.
11. Костенко Д. В. Вічні цінності християнства та виклики сучасності. *Історія, культура та освіта: християнський вимір*: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 19 листопада 2015 р.). Хмельницький: Вид-во ХІ МАУП, 2015. С. 122–126.
12. Kostenko D. Theoretical approaches to the concept of multicultural competence. *Современные достижения в науке и образовании*: сб. тр. XII Междунар. науч. конф. (Нетания, Израиль, 17–24 сентября 2017 г.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 128–131.
13. Костенко Д. В. Пріоритетні вектори мультикультурної компетентності фахівця. *Perspectives of the science and education*: materials of the 6th International youth conference (New York, USA, December, 14, 2018) SLOVO\WORD, New York, USA, 2018. P. 199–206.
14. Kostenko D. Information Technologies in English Language Teaching and Podcasting. *Інноваційні технології як основа професійного становлення*

- особистості*: матеріали наукового семінару (Хмельницький, 04 травня 2018 р.). Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту ПрАТ «ВНЗ МАУП», 2018. Вип. 3. С. 57–60.
15. Kostenko D. Use of Technology in English Language Class. *Наука и образование*: сб. тр. XIII Междунар. науч. конф. (Хайдусобосло, Венгрия, 4–13 января 2019 г.). Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 135–137.
  16. Костенко Д. В. Підходи й методи формування міжкультурної комунікації студентів немовних закладів вищої освіти. *Сучасні досягнення у науці та освіті*: зб. пр. XIV Міжнар. наук. конф. (Нетанія, Ізраїль, 26 вересня – 03 жовтня 2019 р.). Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 122–125.
  17. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікативна компетентність як невід’ємна складова сучасної освіти. *Інноваційні технології як основа професійного становлення особистості*: матеріали науково-практичного семінару. (Хмельницький, 07 травня 2019 р.). Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту ПрАТ «ВНЗ МАУП», 2019. Вип. 4. С. 79–87.
  18. Костенко Д. В. Формування та розвиток міжкультурної компетенції майбутніх фахівців в процесі викладання іноземної мови. *Історія, культура та освіта: християнський вимір*: матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 18 жовтня 2019 р.). Хмельницький : Вид-во ХІМАУП, 2019. Вип. 9. С. 103–106.
  19. Костенко Д. В. Структура і зміст міжкультурної компетенції студентів немовних ЗВО в умовах сучасного суспільства. *Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 06 листопада 2019 р.). Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту МАУП, 2019. Вип. 12. С. 28–40.
  20. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічний феномен. *Наука та освіта*: зб. пр. XIV Міжнар. наук. конф. (Хайдусобосло, Угорщина, 4–13 січня 2020 р.). Хмельницький: ХНУ, 2020. С. 135–140.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові  
результати дисертації*

21. Костенко Д. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа формування міжкультурної компетенції здобувачів вищої освіти. *Психологія XXI століття: теоретичні і практичні дослідження*. Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту МАУП, 2019. Вип. 9. С. 64–69.
22. Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності студентів: реалії та виклики сучасного освітнього середовища. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія. Соціальна робота. Київ, 2018. Вип. 2(4). С. 20–23.



## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....	19
ВСТУП .....	20
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ .....</b>	<b>31</b>
1.1. Проблема формування міжкультурної компетентності особистості у науковій літературі та розкриття понятійного апарату дослідження .....	31
1.2. Освітнє середовище університету як чинник формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» .....	62
1.3. Змістові компоненти, критерії, показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету .....	94
Висновки до першого розділу .....	112
<b>РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ .....</b>	<b>116</b>
2.1. Діагностика стану сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету .....	116
2.2. Обґрунтування структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету .....	131
2.3. Організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету .....	155
Висновки до другого розділу .....	169

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ .....	172
3.1. Етапи та методика впровадження структурно- функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету .....	172
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи .....	183
Висновки до третього розділу .....	193
ВИСНОВКИ .....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	201
ДОДАТКИ .....	240

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

- ЕГ** – експериментальна група майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»;
- ЗВО** – заклади вищої освіти;
- ІТ** – інформаційні технології;
- ІКТ** – інформаційно-комунікативні технології;
- КГ** – контрольна група майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»;
- КНУ** – Київський національний університет;
- МАУП** – Міжрегіональна Академія управління персоналом;
- МКК** – міжкультурна компетентність;
- МОН України** – Міністерство освіти і науки України;
- ХНУ** – Хмельницький національний університет.

## ВСТУП

**Актуальність теми.** В умовах світових глобалізаційних, інтеграційних, міграційних процесів, розширення кола завдань у сфері вищої освіти, ускладнення міжособистісних, міжетнічних, міжкультурних взаємин у суспільстві актуалізується проблема формування навичок взаємодії з представниками різних національностей, етнічних груп. Означене, у свою чергу, є важливим завданням професійних співтовариств, учасники яких мають уміти ефективно взаємодіяти в глобальному просторі, об'єднуючись в міжнародні групи та корпорації. Дослідження останніх років засвідчили, що в умовах сьогодення стає закономірною зміна освітньої парадигми з позицій ХХІ століття, пріоритетним завданням якої є створення толерантного середовища, в якому суб'єкти освітнього процесу здатні до навчання та співпраці задля досягнення спільної мети.

У документах міжнародних організацій, як от: «Статут ООН» (1945 р.); «Декларація прав людини» (1948 р.); «Конвенція ЮНЕСКО проти дискримінації в освіті» (1960 р.); «Декларація прав громадян, які належать до національних, етнічних, релігійних чи мовних меншин» (1992 р.); «Декларація принципів толерантності» (1995 р.); «Загальна декларація про культурну різноманітність» (2001 р.), «Бухарестська Декларація етичних цінностей та принципів вищої освіти у Європі» (2004 р.), «Конституція Європейського Союзу» (2005 р.), «Біла книга міжкультурного діалогу» (2008 р.), Документ Ради Європи «Компетентності для культури демократії – Живемо разом як рівноправні громадяни в культурно багатоманітному демократичному суспільстві» (2016 р.), «Велика хартія університетів» (2020 р.), ідеї яких формують сучасні уявлення про суспільний прогрес та актуалізацію питання формування культурної та етнічної ідентичності, як індивідуальної, так і колективної, світовою спільнотою підкреслюється ключова роль освіти у підвищенні соціального добробуту кожної людини, підтримці її свобод та прав, формування міжкультурної компетентності.

Україна також прийняла низку законодавчих актів та нормативно-правових документів, які окреслюють концептуальні положення щодо важливості розвитку міжкультурної компетентності в сучасному інформаційному суспільстві, серед яких: «Акт проголошення незалежності України» (1991 р.); «Декларація прав національностей України» (1991 р.); Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992 р.); «Конституція України» (1996 р.), Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1993 р.), «Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2020–2021 року (2013 р.), «Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді» (2015 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2017 р. зі змінами 2019 р.).

В умовах сучасного полікультурного суспільства вагомого значення набуває вища освіта у сфері інформаційних технологій, оскільки фахова підготовка фахівців нової формації для галузі інформаційних технологій в умовах глобалізаційних змін, розширення міжкультурних комунікацій у світі, культурних трансформацій під впливом відкритості державних кордонів для роботи, посилення міграційних процесів, всеохоплюючої діджиталізації та впровадження цифрових інформаційних технологій набуває особливої актуальності та узгодження із реальними потребами національної спільноти. В інформаційно-комунікаційному та технічному розвитку держави фахівці галузі «Інформаційні технології» відіграють важливу роль, оскільки від рівня сформованості їх міжкультурної компетентності, встановлення та налагодження міжкультурних зв'язків з представниками різних національностей, етнічних груп з метою підтримки міжнародного співробітництва залежить підвищення конкурентоспроможності держави на міжнародному ринку, а також подальший технічний прогрес людства. Сьогодні роботодавці висувують низку вимог до майбутніх фахівців, і в переважній більшості ці вимоги стосуються формування навичок міжособистісної взаємодії на засадах взаємоповаги, взаємоспівробітництва,

взаємодопомоги та взаємопідтримки незалежно від етнічної приналежності, національності, віросповідання, релігійних поглядів, культурних уподобань тощо. Все це, безперечно, активізує проблему формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Проблему культури як специфічного феномену, що виражається в проєкції культури суспільства на окремого індивіда, досліджували І. Бахов, В. Біблер, Л. Виготський, П. Гуревич, Л. Каган, Е. Маркарян, Л. Хоружа, Ф. Вольтер (франц. F. Voltaire), Г. Гегель (нім. F. Hegel), Й. Герде (нім. J. Herder), І. Кант (нім. I. Kant), Е. Кассіер (нім. E. Cassirer), Д. Мацумото (англ. D. Matsumoto), Х. Ортега-і Гасет (ісп. J. Ortega y Gasset) та ін.

Використання компетентнісного підходу в освіті досліджували Н. Бібик, О. Браславська, О. Байденко, А. Вербицький, О. Дубасенюк, І. Зимня, Т. Клименко, О. Коваль, О. Локшина, В. Луговий, О. Малихін, В. Огнев'юк, О. Савченко, В. Сєріков, Г. Селевко, С. Сисоєва, Н. Терентьєва, Л. Хоружа, Н. Чернуха, Дж. Равен (англ. J. Raven), Р. Штернберг (нім. R. Sternberg) та ін.

Сутнісні характеристики феномену міжкультурної компетентності досліджували І. Бахов, А. Новицька, О. Садохін, Л. Арасаратнам (англ. L. Agasaratnam), М. Байрам (англ. M. Bayram), К. Кнапп (англ. K. Knapp), Ю. Кім (англ. Y. Kim), Дж. Летонен (англ. J. Lehtonen), Д. Мацумото (англ. D. Matsumoto), А. Муслімер (нім. A. Moosmüller) та ін. Міжкультурну компетентність особистості розглядали О. Байбакова, І. Бахов, Л. Корнєєва, В. Нароліна, В. Щербина, Н. Янкіна, В. Гудікунст (англ. W. Gudykunst), Г. Фішер (англ. G. Fischer) та ін.

Особливості формування міжкультурної компетентності особистості розкрили у наукових працях вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Анненкова, Г. Єлізарова, І. Зимня, О. Оберемко, Т. Парфьонова, Л. Павлова, І. Плужник, Д. Елліс (англ. G. Ellis), Т. Накаяма (англ. T. Nakayama), Т. Роджерс (англ. T. Rogers), Е. Янг (нім. E. Jung) та ін.

Науковці досліджували різноманітні аспекти формування міжкультурної

компетентності особистості, а саме: взаємозв'язок культури і комунікації (Є. Верещагін, П. Гуревич, М. Каган, В. Костомаров, Е. Холл (англ. E. Hall), Г. Хофштеде (англ. G. Hofstede) та ін.); питання діалогу культур (О. Астаф'єва, М. Бахтін, В. Біблер, Г. Померанц та ін.); характер міжетнічних відносин та підходи до формування стратегії безконфліктного розвитку суспільства (О. Асмолов, О. Клепцова, П. Ніколсон, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, В. Кімлічка (англ. W. Kymlicka), Ч. Тейлор (англ. Ch. Taylor) та ін.); особливості формування міжетнічної толерантності студентської молоді (Г. Бардієр, А. Бернадський, І. Блощинський, О. Грива, Ю. Ірхіна, Н. Липа, І. Стародубова та ін.); позитивне ставлення до культурних відмінностей (Л. Корнеєва, Е. Пасов, В. Сафонова, А. Утехіна, Е. Пітерсон (англ. E. Peterson) та ін.), вміння міжособистісної взаємодії в рамках рідної та іншомовної культури (Ф. Бацевич, М. Бергельсон, Н. Гальскова, Н. Гез, Г. Денісова, В. Сафонова, П. Сисоєв, Г. Денисова, Д. Карбо (англ. D. Carbaugh), Г. Фішер (англ. G. Fischer) та ін.); шляхи формування міжкультурної комунікації (О. Бистрай, Т. Білоус, І. Воробйова, Т. Грушевицька, О. Садохін, А. Кнапп-Поттхоф (англ. A. Knapp-Potthoff) та ін.).

Специфічні особливості функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти відображено у працях М. Братко, Ю. Бродського, Н. Вьюнової, І. Захарова, А. Мазаракі, М. Скаткіна, В. Слободчикова, С. Совгіри, та ін. Вплив позааудиторної діяльності на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців досліджували М. Донченко, В. Лаппо, В. Лозова, Г. Троцко та ін.

Світоглядні позиції використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти розглядаються у працях Д. Бодненка, О. Бондаренко, С. Вітвіцької, А. Грітченка, М. Жалдака, В. Заболотного, О. Зеліковської, Н. Морзе, Ю. Руденко, М. Варшауера (англ. M. Warschauer), Д. Коллера (англ. D. Koller) та ін.

Аналіз теоретичних джерел і практики сучасних закладів вищої освіти засвідчив відсутність цілісного процесу формування міжкультурної

компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, що дає змогу визначити ряд *суперечностей* між:

– об'єктивною потребою та соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців з високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності й недостатніми можливостями сучасної системи освіти у забезпеченні цього процесу;

– соціальною значущістю процесу формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти для гармонізації взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу й недостатньою розробленістю цієї проблеми в науково-теоретичному й методичному аспектах;

– потенційною можливістю освітнього процесу закладів вищої освіти щодо формування міжкультурної компетентності студентської молоді та суттєвою невідповідністю змісту, форм і методів її формування.

Актуальність та недостатня розробленість означеної проблеми, її теоретична і практична значущість, зазначені вище суперечності зумовили вибір теми дослідження: **«Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до наукової теми кафедри професійної освіти та управління навчальним закладом ПрАТ «ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом» «Зміст і технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (номер державної реєстрації 0116U003295). Тему дисертації затверджено Вченою радою ПрАТ «ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом» (протокол № 10 від 18 листопада 2015 року).

**Мета дослідження** полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні, розробці і апробації структурно-функціональної моделі, визначенні та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов формування



міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

**Гіпотеза дослідження:** формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» здійснюватиметься ефективніше за умови апробації розробленої структурно-функціональної моделі, яка складається з трьох взаємообумовлених блоків: цілево-методологічного (мета, завдання, методологічні підходи, принципи); методично-формульованого (етапи, зміст, форми, методи, засоби); діагностично-результативного (компоненти, критерії, показники, рівні, результат) та реалізації таких організаційно-педагогічних умов: формування соціокультурного середовища, що активізує засвоєння здобувачами вищої освіти умінь і навичок міжкультурної компетентності; забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень та практичних дій здобувачів вищої освіти щодо міжкультурної компетентності під час організації аудиторної та позааудиторної діяльності для їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії; педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти у моральному самовизначенні, прояві міжкультурної компетентності.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Дослідити стан наукової розробленості проблеми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці, розкрити сутність ключових понять дослідження.

2. Здійснити аналіз особливостей формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

3. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету та здійснити діагностику стану їх сформованості.

4. Розробити та апробувати структурно-функціональну модель,

визначити й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

*Об'єкт дослідження* – процес формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців.

*Предмет дослідження* – структурно-функціональна модель, організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Для виконання завдань дисертаційної роботи використано такі **методи**: теоретичні: аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, міжнародних та українських нормативно-правових документів, що дало можливість вивчити, узагальнити і систематизувати наукові матеріали з проблеми дослідження; здійснити класифікацію, систематизацію, узагальнення педагогічного досвіду з питань формування міжкультурної компетентності особистості; визначити й теоретично обґрунтувати зміст, форми, методи, засоби формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету; метод структурно-системного й теоретичного аналізу – для вивчення наукової літератури з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»; метод термінологічного аналізу – для визначення ключових понять дослідження; метод моделювання для розробки моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «інформаційні технології» в освітньому середовищі університету; емпіричні методи: діагностичні (анкетування, тестування, опитування, обговорення, бесіда тощо) з метою з'ясування стану та визначення динаміки рівнів сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»; статистичні: методи кількісної та математично-статистичної обробки для аналізу одержаних даних, встановлення кількісних та якісних показників

результатів дослідження, комп'ютерна обробка даних експерименту.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Хмельницького національного університету, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. На різних етапах у дослідженні брали участь 284 здобувачі вищої освіти (експериментальна група склала 135, контрольна – 149 осіб).

**Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що:

*уперше* науково обґрунтовано модель формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, яка складається з трьох блоків: цільово-методологічного (мета, завдання, методологічні підходи та принципи формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»); методично-формуального (форми, засоби, методи, етапи формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»); діагностично-результативного (критерії, рівні, результат); визначено визначено критерії (знаннєвий, мотиваційний, діяльнісний), відповідні показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» (високий, середній, низький); запропоновано визначення поняття «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців»;

*уточнено* зміст поняття «міжкультурна компетентність» зміст, форми і методи формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету;

*подальшого розвитку* набули питання ролі та місця формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету; положення про потенціал аудиторної та позааудиторної діяльності університету щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні

технології».

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у розробці діагностичного інструментарію (анкети, опитувальники, інтерв'ювання тести) для здійснення діагностики рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету та впровадженні в освітній процес університету варіативного авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії», мотиваційно-виховних тренінгів «Вчимося бути толерантними», «Відповідальність – оберіг життя», «Людина починається з добра», «Секрети міжкультурної комунікації», практичних вправ «Дві культури», «Привітання», «Ярлики», «Пари слів», «Павутиння забобонів», «Безлюдний острів», «Знайомство», «Вільний мікрофон», «Чим ми схожі?», «Займи позицію», «Я принциповий, але толерантний», «Я толерантний, але принциповий» тощо.

Матеріали, теоретичні та практичні результати дослідження можуть бути використані у процесі оновлення та модернізації складових змісту формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти в освітньому середовищі університету в процесі розроблення навчальних планів, програм, курсів, методичних рекомендацій, підручників, у системі підготовки працівників освіти; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» під час викладання таких навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Вступ до університетських студій», «Науковий образ світу», «Кроссплатформне програмування», «Полікультурна педагогіка», «Педагогічна майстерність» та ін. Основні положення та результати дисертаційної роботи можуть стати підґрунтям для подальших досліджень із теорії і методики професійної освіти.

Матеріали дослідження *впроваджено* у освітній процес ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету» (довідка № 68-20-348 від 05.03.2020 р.); Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 227-1/064 від 04.03.2020 р.), Хмельницького

національного університету (довідка № 123 від 17.12.2019 р.); Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 152 від 02.04.2018 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах: *міжнародних* – «Современные достижения в науке и образовании» (Нетанія, 2017); «Perspectives of Science and Education» (Нью-Йорк, 2018); «Сучасні досягнення у науці та освіті» (Нетанія, 2019); «Наука и образование» (Хайдусобосло, 2019) «Наука та освіта» (Хайдусобосло, 2020); *всукраїнських* – «Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції» (Хмельницький, 2012); «Історія, культура та освіта: християнський вимір» (Хмельницький, 2015, 2019); «Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів в Україні та світі» (Хмельницький, 2019); *регіональних* – «Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів в Україні та світі» (Хмельницький, 2013); «Післядипломна педагогічна освіта та методична служба на Хмельниччині: Історія поступу» (до 75-річчя Хмельницького ОШПО)» (Хмельницький, 2014); «Інноваційні технології як основа професійного становлення особистості» (Хмельницький, 2018, 2019), а також на засіданнях кафедри професійної освіти та управління навчальним закладом ПрАТ «ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом» та на засіданнях кафедри іноземних мов Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Особистий внесок здобувача** у статтях «Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців ІТ в освітньому середовищі університету» у співавторстві з Л. Кучерявою, Г. Міхненко, дисертанту належить виокремлення організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі ІТ та розроблення навчально-методичного комплексу щодо формування міжкультурної компетентності шляхом

впровадження в освітній процес інноваційних дисциплін, варіативних курсів (внесок автора 40 %); «Змістовий та структурний аналіз міжкультурної компетентності у студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету» у співавторстві з Н. Чернухою, здобувачу належить розроблення та наукове обґрунтування структурних компонентів міжкультурної компетентності студентської молоді (внесок автора 50 %).

**Публікації.** Основний зміст і результати роботи відображено у 22 публікаціях автора (2 – у співавторстві), з них 7 статей відображають основні результати (2 – у зарубіжних виданнях), 13 – апробаційного характеру, 2 – додатково відображають результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (409 найменувань, з них 54 – іноземною мовою), 11 додатків на 46 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 285 сторінок, з них 185 – основний текст. Робота містить 16 рисунків та 3 таблиці.

**РОЗДІЛ 1.**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ**  
**«ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»**  
**В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

**1.1. Проблема формування міжкультурної компетентності особистості у науковій літературі та розкриття понятійного апарату дослідження**

В умовах сучасних цивілізаційних змін, інтеграції вищої професійної освіти України у світовий європейський простір, перед людством постають нові вимоги до сучасної вищої професійної освіти та рівня освіченості майбутнього фахівця певної галузі, що виявляється не тільки у набутті ними професійних знань, умінь та навичок, але й у вихованні навичок сприйняття зовнішнього світу та оточуючих через певну призму їх культурних цінностей. Відтак, майбутній фахівець має бути компетентним у сфері власної професійної діяльності, уміти співпереживати і уважно слухати, позитивно сприймати й виявляти бажання комунікації з представниками інших культур, бути поступливим у взаєминах, відчувати бажання до пізнання нових досвідів, характерних іншим культурам, володіти високим культурним рівнем, мати належним чином сформовані моральні уявлення, цінності, ідеологічні настанови, норми й правила поведінки, світогляд.

Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, а також прагнення України та інших країн інтегруватися у світовий, європейський соціально-культурний та освітній простір, зберігаючи при цьому національну своєрідність. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи на багатомовне середовище, в якому національні мови мають рівні права [333].

На основі теоретичного аналізу та узагальнення загальної сукупності

понять, що складають категорійно-понятійне поле дослідження, як от: «культура», «компетентність», «компетентнісний підхід» «міжкультурна компетентність», «міжкультурна компетентність особистості», «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», сформовано базову понятійну вибірку.

Варто зазначити, що термін «культура» досить багатозначний, це обумовлено тим, що культура є складним, багатогранним явищем, оскільки виражає усі аспекти людського буття. Саме тому її вивчає низка наук, виокремлюючи як предмет свого вивчення один із її аспектів, формулюючи при цьому своє розуміння й визначення культури.

Розгляд історії становлення поняття «культура» зазвичай починають із античних часів, хоча слово «культура» набуло самостійного значення лише у другій половині XVII століття. Широко відомо, що в античні часи поняття «культура» мало декілька значень, адже термін «культура» походить від латинського «cultura», що в перекладі означає догляд, освіта, виховання, розвиток, обробка, навчання, шанування, поклоніння.

Загального значення поняття «культура» набуло в XV–XVI столітті, а широко вживаним стало в добу Просвітництва. За умов промислового розвитку та товарного виробництва на перший план виступає залежність людини від засобів виробництва, а не від природних сил. У той час під культурою розумілися всі здобутки людської діяльності, передусім, знання, наука, мистецтво тощо. Під поняттям «культура» закріплюється смислова подвійність: її тлумачать і як штучне, неприродне, породжене людською діяльністю, і, разом із тим, як деякий вищий вияв людського буття, пов'язаний із людським духом.

XX століття визначається багатоманітністю філософських і наукових дефініцій культури, в яких в якості основоположних закріплюються ті чи інші її ознаки. Більшість трактувань культури пов'язана з іменами видатних філософів, соціологів, істориків, етнографів. Зокрема, Х. Ортега-і-Гасет (ісп. J. Ortega y Gasset) [237] вбачає в культурі соціальні форми і способи



облагороджування біологічних потенцій людини; К. Маркс (нім. K. Marx) [213] визначає культуру як уречевлені сутнісні сили людини; у Е. Маркаряна [211] культура виступає способом людської діяльності; за П. Гуревичем [93] культура – це усвідомлена робота духу по удосконаленню всього, що оточує людину.

Отже, можна вважати, що культура – поняття антропологічне, сутнісно пов'язане з феноменом людини.

З огляду на окреслену ситуацію доцільно виокремити наступні групи визначень поняття «культура» як найбільш поширені в науковій літературі: *соціологічні* (соціологія – наука про суспільство) в своїй основі мають тезу про протилежність феномену культури природі; *аксіологічні* (аксіологія – філософське вчення про природу цінностей) підкреслює, що культура є сукупністю матеріальних та духовних цінностей, які створюються людиною в процесі її життєдіяльності; *онтологічні* (онтологія – філософське вчення про буття) розглядають культуру як форму самореалізації людини у всій її багатоманітності. Тут культура постає не перспективою людського життя, а формою існування, реальністю, за якою настає межа людської присутності в світі. Культура – це спосіб буття людини [143].

У визначенні поняття і сутності культури немає єдності. Так, у філософській енциклопедії відзначено, що культура – сукупність досягнень суспільства в його матеріальному і духовному розвитку, що використовуються суспільством, що становлять культурні традиції що служать подальшому прогресу людства [325, с. 118].

Культура передбачає діяльність, однак не всяку діяльність можна назвати культурною, а лише ту, в результаті якої відбуваються позитивні перетворення в різних сферах суспільства (соціальній, духовній, економічній). Діяльність, як засіб розвитку культури, включає в себе культуротворчу діяльність, в ході якої створюються цінності культури. Саме культура, приймаючи форму активної людської діяльності, виступає засобом суспільного розвитку та формування людської особистості, так як особистість

формується лише в процесі культурної діяльності і за допомогою її.

Л. Коган вказує на зв'язок культури і людської діяльності. Сутність культури, на його думку, проявляється перш за все в діяльності, а не в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством в процесі історичного розвитку; культура – не самостійна соціальна сфера, а наскрізна характеристика всієї соціальної системи, і в будь-якому громадському явищі існує його специфічний культурний аспект; основна соціальна функція культури – людинотворчість, тобто людська особистість – абсолютний об'єктивний та суб'єктивний предмет культури. Головна мета культури – формування певного типу особистості [154].

На думку І. Бахова, будь-яка культура – це поєднання унікальної та незамінної властивості, адже саме через свої традиції та вираження кожна країна заявляє про себе у світі [16; 17; 18; 21; 22]. Ствердження культурної ідентичності сприяє звільненню народів і, навпаки, будь-яка форма панування є запереченням цієї ідентичності чи загрозою її існуванню.

Культурна ідентичність – це неоціненний актив, який розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожную націю і кожную групу, змушуючи їх черпати сили з його минулого, набувати елементів інших культур, сумісних з характером, і таким чином продовжувати процес самовдосконалення [362].

Жодна культура не може абстрактно претендувати на універсальність, універсальний характер складається з досвіду всіх народів світу, кожен із яких зберігає власну ідентичність. Культурна ідентичність та культурне різноманіття нерозривно пов'язані між собою. Культурні особливості не порушують єдності загальнолюдських цінностей, що об'єднують наші народи, насправді вони роблять їх більш плідними. Міжнародна спільнота вважає своїм обов'язком збереження та охорону культурної спадщини кожного народу. Все це потребує культурної політики, яка б захищала, розвивала та збагачувала ідентичність та культурну спадщину кожного народу, забезпечувала б повну повагу до культурних меншин та інших

культур у всьому світі.

Саме тому, необхідно визнати рівність у гідності всіх культур та прав кожної нації та кожної культурної спільноти до вимог, збереження її культурної ідентичності та забезпечення поваги до неї.

З точки зору соціокультурних чинників, цінності є узагальненим уявленням людей щодо цілей і норм своєї поведінки, що втілюють історичний досвід і концентровано виражають сенс культури окремого етносу і всього людства [337]. Це існуючі в свідомості кожної людини орієнтири, з якими індивіди і соціальні групи співвідносять свої дії. Система цінностей утворює внутрішній стрижень культури, духовну квінтесенцію потреб та інтересів індивідів і соціальних спільнот. Вона, в свою чергу, впливає на соціальні інтереси і потреби, виступаючи одним із найважливіших мотивуючих чинників соціальної дії, поведінки індивідів.

Згідно з положеннями школи культурно-історичної концепції розвитку психіки, вищих психічних функцій і поведінки (Л. Виготський [72], О. Леонт'єв [192], О. Лурія [202]), що підкреслюють роль цінностей в культурі особистості, детермінанти психічного розвитку особистості лежать в культурі, що історично розвивається. В основі культурно-історичного підходу – ідея інтеріоризації соціально-символічної, опосередкованої знаками діяльності. Процеси і результат цієї діяльності складають суть присвоєння цінностей культури, коли психічні функції стають культурними. Л. Виготський довів, що процес формування особистості йде через привласнення цінностей культурно-історичного досвіду в активній діяльності [72, с. 66].

У своєму дослідженні ми спираємося на положення вчених ХХ століття про культуру як форму символічної діяльності, знаково-семіотичної системи різних рівнів (Е. Кассієр (нім. E. Cassirer) [142; 143; 144], Ю. Лотман [199]); про її внутрішньої суперечливості й мінливості, що включає в себе ідеї діалогу, його трансформація в полілог, взаєморозуміння і міжкультурної комунікації (М. Бахтін [23; 24], Н. Бердяєв [29], В. Біблер [37] та ін.), які є

визначальними в нашій роботі.

Концепція культурних систем П. Сорокіна [296] трактує розвиток культури як всесвітньо-історичний процес, що відбувається з певною спрямованістю, причому фактором динаміки культури, її основою і фундаментом є цінність. Відтак, типи культур детерміновані характером домінуючої цінності [179].

Зокрема, В. Біблер розглядає культуру як форму спілкування, форму діалогу людей різних культур і взаємопородження цих культур. Визначаючи самосвідомість культури як форму її буття на межі з іншою культурою, він стверджує, що самобутність народів оновлюється і збагачується в результаті контактів із традиціями і цінностями інших народів [38, с. 36].

На думку Ю. Дегтярьової, «діалог культур» розуміється у двох значеннях: по-перше, як здатність оцінювати факти культури минулого з позицій сьогодення і, по-друге, сенс однієї культури розкриває свої глибини, зіткнувшись із чужим змістом: між ними починається діалог, який долає замкнутість і однобічність цих культур. При такій взаємодії культури не зміщуються і не зливаються, зберігають єдність і відкриту цілісність, одночасно збагачуючись [96, с. 31].

На початку XXI століття відбуваються суттєві зміни в різних сферах життя людини, зокрема, в освітній галузі. Сучасний етап цивілізаційного становлення вимагає не просто підвищення рівня освіти, а й створення відповідного типу мислення і ставлення до швидкозмінних виробничих, технічних, соціальних та інформаційних реалій. Відтак, необхідно спрямовувати зміст і методи освіти на формування у студентів умінь оперувати інформацією, володіти комп'ютерними та комунікативними технологіями. У сучасному суспільстві фахівці мають володіти навичками аналізу й переробки великих обсягів інформації, інакше, відбуватиметься уповільнення прийняття рішень, а в разі обмеження часу можуть бути допущені помилки в професійній діяльності. Так, в якості інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномена виступає

поняття «компетентність».

Перш ніж приступити до розгляду сутності поняття «компетентність», логіка нашого дослідження вимагає вивчення й аналізу джерельної бази щодо розуміння сутності компетентнісного підходу у вищій освіті.

Компетентнісний підхід розглядаємо як модель освіти, що передбачає розвиток від «мети освіти» до «результату освіти», який можна визначити на атестаційних випробуваннях.

Багато вчених, на чолі з І. Зимнею [129], умовно виокремили три етапи розвитку компетентнісного підходу в освіті.

*Перший етап (1960–1970 рр.)* характеризується введенням в науковий апарат поняття «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція та компетентність. Тепер починається дослідження різних видів мовної компетенції, вводиться поняття «комунікативна компетентність».

*На другому етапі (1970–1990 рр.)* категорії компетенція, компетентність вживаються в теорії і практиці навчання мови (зокрема, іноземної), професіоналізму в менеджменті, спілкуванню. Дослідники розглядають компетенції як заключний результат процесу навчання.

*Третій етап* дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти, починаючи з 1990 року, характеризується появою робіт А. Маркової. [212]. У структурі професійної компетентності вчителя вона виокремлює наступні блоки: професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями. Пізніше вона визначає спеціальну, соціальну, особистісну і індивідуальну професійні компетентності.

У Галузевих стандартах вищої освіти (ГСВО) та у відповідності до Методичних рекомендацій із розроблення їх складових, компетентнісний підхід включає «знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне

застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті), а також предметна область, у якій індивід добре обізнаний і проявляє готовність до виконання діяльності» [75].

І. Зимня [129] визначає «компетентнісний підхід як системний, в якому компетенція як категорія покликана забезпечити системну інтеграцію освіти, яка спрямована на зростання системно-професійної якості випускника закладу вищої освіти». На її думку існують три основні групи компетентностей: компетентності, які відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, які відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, які відносяться до діяльності людини й проявляються в усіх її типах, формах тощо.

На думку І. Тухман, «компетентнісний підхід – це підхід, який акцентував увагу на результаті освіти, де в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних професійних ситуаціях» [320].

За визначенням О. Лебедєва, «компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів» [189, с. 3].

Дослідники В. Болотов і В. Серіков [45] відзначають, що «компетентнісний підхід в педагогічній науці висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають в наступних ситуаціях:

- в пізнанні і поясненні явищ дійсності; освоєнні сучасної технології; у взаєминах людей, в етичних нормах, при оцінці власних вчинків; в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, городянина, виборця;
- в правових нормах і адміністративних структурах, в споживчих і естетичних оцінках; при виборі професії та оцінці власної готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли

необхідно орієнтуватися на ринку праці;

- при необхідності дозволяти власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів» [45, с. 10].

Реформування освіти на компетентнісній основі стане, на переконання А. Вербицького й О. Ларіонової [65], реальним переходом до нової освітньої парадигми, а це спричинить багато нагальних змін у всіх ланках педагогічної системи, серед яких зміняться: цінності, цілі, результати навчання і виховання. Від забезпечення студентів знаннями, вміннями і навичками намітиться перехід до формування базових соціальних і предметних компетенцій, компетентностей сучасної людини [39].

У концепції В. Байденка, «компетентнісний підхід розглядається як інструмент посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці, засобом поглиблення їх співпраці і відновлення в нових умовах взаємної довіри» [12, с. 10].

З точки зору Н. Чернухи, при «компетентнісному підході навчання, орієнтоване на результат, – важливий для практичної, навчальної, професійної діяльності людини в її повсякденному житті досвід різних видів діяльності і здатність його використовувати в різних життєвих ситуаціях» [332].

На думку Т. Клименко, «компетентнісний підхід в освіті спрямований на розвиток особистості фахівця та висловлює єдність його теоретичних знань і практичної підготовленості до здійснення навчального процесу» [148].

Як зазначає О. Браславська, компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті варто розглядати як організацію освітнього процесу, в якому метою навчання студентів виступає набуття сукупності компетентностей (інтегральна, загальна програмна та спеціальна фахова), що визначаються як професійна компетентність [52; 53].

Беручи до уваги означені наукові позиції, можемо резюмувати, що компетентнісний підхід – це підхід до проектування якості підготовки

випускника закладу вищої освіти, який наразі базується на провідних поняттях – «компетенція» і «компетентність». Своєю появою цей підхід більшою мірою зобов'язаний інноваційним процесам в освіті: інтернаціоналізації ринку праці та освіти; впровадженню багаторівневої системи вищої освіти та «освіти упродовж життя».

У сучасній англійській мові використовуються поняття «competence» – the ability to do something well – здатність робити щось добре; «competently» – компетентно. Тобто в формулюванні компетентності акцентовано увагу на наявності можливостей що-небудь робити, а до таких можливостей відносять придбані інтелектуальні та практичні вміння, для формування яких, в свою чергу, необхідні певні знання.

В законі України «Про вищу освіту» (2019 р.) термін «компетентність» визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [259].

Зокрема, публікаціями ЮНЕСКО поняття «компетентність» трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденному житті [106].

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) тлумачить це поняття як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Спостерігаємо поєднання двох попередніх визначень, включення до змісту навичок, відношень й уточнення призначення діяльності, функцій щодо досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності, об'єднання складових освіти як теоретичних знань й практичних умінь, формування змісту освіти, з орієнтацією на результат навчання, структурованість (організованість) спеціальним шляхом наборів знань, умінь, навичок, ставлень, які набуті в процесі навчання й дозволяють визначати, ідентифікувати, вирішувати проблеми професійної



діяльності незалежно від контексту, ситуації [385].

Як свого роду «коктейль навичок, притаманний кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в строгому сенсі цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику» розглядається поняття «компетентність» Міжнародною комісією з освіти ЮНЕСКО [386].

У працях Г. Селевка знаходимо: «під компетентністю розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в *загальній здатності та готовності до діяльності*, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь в діяльності» [278, с. 139]. Поняття компетентності, вважає науковець, значно ширше за поняття знання, або вміння, або навички, воно містить не лише когнітивну (знання) й операційно-технологічну (вміння) складові, а й мотиваційну, етичну (ціннісні орієнтації), соціальну та поведінкову. Тому оволодіння компетентністю вимагає ментальної організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції самооцінки, критичного мислення та ін. Назване поняття можна також розуміти як *володіння людиною відповідною компетенцією*, що включає особистісне ставлення до предмета діяльності, а особистість, у свою чергу, буде розглядатися як сукупність ряду компетентностей, що виступають як міра здатності людини включатися в діяльність.

З точки зору В. Коваль, «компетентність» є семантично первинною категорією, яка подає компетенції як інтеріоризовану (втілену в особистісний досвід) систему, певний знаннєвий ресурс людини [151].

Інші вчені, зокрема О. Дубасенюк, Н. Сидорчук [110], також розуміють компетентність як *складну інтегральну характеристику особистості*, деталізуючи її через «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [281].

Багатоаспектно пропонують розглядати компетентність О. Антонова та Л. Маслак: *«гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань»* [4, с. 101].

Комплексно трактує поняття М. Головань, подаючи таке означення: *«компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності»* [82, с. 29].

В. Кальней також визначає поняття компетентності через *здатність (уміння) діяти* на основі здобутих знань [341, с. 40]. Ця ж категорія є основоположною для розуміння компетентності С. Бондар: *«компетентність – це здатність особистості діяти»* [46, с. 9].

У контексті професійної підготовки І. Зязюн трактує компетентність як *«здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду»* [134].

Беручи до уваги не лише підготовку, а й характеристику рівня професіоналізму фахівців, С. Вітвицька визначає *«компетентність як специфічну здатність особистості до продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка включає вузько спеціалізовані знання, уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій»* [67, с. 54].

К. Климова звертається до компетентності як до *«результату набуття компетенцій, особистісної характеристики фахівця»*, визначаючи компоненти поняття через знання, уміння, навички, здобутий фаховий досвід, рефлексії на результати власної професійної діяльності [149, с. 32].

Інший аспект компетентності розкриває Н. Бібік, вважаючи, що «компетентність представляє *освітні результати*, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [40, с. 46].

Підтримує цю думку й О. Пометун, яка розкриває поняття компетентності через «спеціально структуровані (організовані) *набори знань, умінь, навичок і ставлень*, що їх набувають у процесі навчання» або «*результативно-діяльнісну характеристику освіти*» [252, с. 17]. Названі елементи дозволяють особистості розв'язувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, виокремлювати її від заданої ситуації та знаходити оптимальне рішення. Компетентність, на думку дослідниці, може бути рівнево диференційована, а її нижній поріг (рівень) є мінімально необхідним і достатнім для успішної діяльності та досягнення результату.

Поняття властивостей особистості також є основоположним для розуміння компетентності Ф. Шаріповим: «це сукупність властивостей (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати певну діяльність, спрямовану на вирішення проблем (завдань) у будь-якій галузі» [340, с. 73]. Компетентність конкретного фахівця засвідчує те, чого він досяг, характеризує міру опанування компетенції та визначається здатністю вирішувати запропоновані певною соціальною роллю завдання.

Зазначимо, що І. Бех вважає недоцільним ототожнювати з відповідними компетентностями навчальні здібності (знання й уміння). Останні необхідно трансформувати у життєві компетентності. Розуміючи сутність поняття «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері, науковець наполягає, що саме змістовий наголос на досвідченості має бути взятий на концептуальне «озброєння», а не на обізнаність, поінформованість суб'єкта у певній галузі (як це переважає) [31; 32; 33; 34; 35; 36].

С. Гончаренко розкриває її як результат набуття компетенцій, який передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності [264],

а І. Гнатишин – як важливий результат професійної підготовки сучасних фахівців, що є особливою якістю фахівця і визначається його включенням до професійної діяльності [81].

У той же час Р. Мільруд тлумачить «компетентність» як комплексний особистісний ресурс, який дає можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій чи іншій області і залежний від взаємодії різних компетенцій людини [218], а Ю. Татур [308] відносно фахівця з вищою освітою – як прояв ним на практиці прагнень і здатності (готовності) реалізувати власний потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

З огляду на вищезазначене, а також визначення компетентності Р. Мільрудом [219] й Ю. Татуром [308], маємо стверджувати, що розвиток компетентностей здійснюється у професійній діяльності під впливом соціуму, в якому відбувається життя фахівців різних галузей.

С. Сисоєва педагогічну компетентність фахівця розглядає як його інтегровану професійно-особистісну характеристику, яка забезпечує «ефективну професійну діяльність та відображає рівень сформованості професійно-значущих якостей фахівця, сформованих у результаті його професійної підготовки» [284, с. 8].

Тому, компетентність – це сукупність компетенцій, актуалізованих в певних видах діяльності, основа професіоналізму, база, на основі якої виникає майстерність професіонала.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури (Ю. Борець [49], П. Сорокін [296], Е. Холл [381]) свідчить, що поняття компетентності та компетенції трактуються як ідеальні сутності, що підлягають поясненню й осмисленню. У той же час «компетентність» в західній культурі розглядається як некласичний феномен, вкорінений в громадській освітній практиці і відображає існуючий баланс інтересів суспільства (принаймні –

держави), освітніх інститутів, роботодавців, а також споживачів послуг.

Дж. Равен (англ. J. Raven) оперує поняттям «компетентності як сукупності компетенцій», підкреслюючи їхню множинність. У структурі компетентності він виокремлює два компоненти: загальну компетентність (цінності, мотивації, поведінка) і компетентність для успішної самореалізації в соціумі незалежно від професійної діяльності. Компоненти компетентності проявляються і розвиваються лише в умовах цікавої для людини діяльності. Тому компетентності можна назвати «мотивованими здібностями» [263, с. 314].

На думку І. Махотіна, Ю. Татура [310], Ю. Фролова [324] та А. Хуторського [331], фіксується правомірність самостійного існування терміна «компетентність». Відповідно з цією думкою: компетенція – наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки студента; компетентність – вже особистісна якість (сукупність якостей) людини і мінімальний досвід стосовно діяльності в окремій сфері.

Цю думку продовжує Е. Зеєр, відзначаючи, що сукупність знань, умінь, досвіду, відображена в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності, називається компетентністю. Компетентність в освітньому процесі висуває на перше місце не інформованість студента, а його вміння вирішувати проблеми в різних сферах [126, с. 51].

Так, учений Е. Зеєр виокремлює безліч компетентностей в різних сферах: пізнавальної діяльності; соціальної, трудової, цивільно-громадської (виконання ролі громадянина, виборця); культурно-дозвілєвої діяльності (вибір способів і шляхів використання вільного часу, духовно і культурно збагачують особистість) [126, с. 51].

На думку І. Зимньої, компетентність – це прижиттєво сформована, етносоціокультурно обумовлена, актуалізовувана в діяльності, у взаємодії з іншими людьми, заснована на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлена інтегративно особистісна якість людини, яка, розвиваючись в

освітньому процесі, стає і його результатом [129, с. 34–35].

Наразі Р. Мільруд і О. Караманов визначають компетентність як інтегративний ресурс, що забезпечує успішну діяльність за рахунок засвоєних теоретичних і практичних знань, які сприяють у цілому досягненню кінцевих цілей здійснюваної діяльності в тій чи іншій соціально значущій сфері, а компетенції – як більш вузькі і конкретні компоненти теоретичних і практичних знань, а також засвоєні конкретні стратегії, накопичені всім наявним досвідом вирішення приватних задач, подолання виникаючих перешкод і досягнення проміжних цілей діяльності і відносяться до компетентності так само, як частини відносяться до цілого» [218, с. 12; 144].

Зокрема, М. Бітянова, розглядаючи питання про компетентність у вирішенні проблем, визначає її як освітній результат, якість особистості, яка пов'язана зі здатністю, готовністю і досвідом діяльності щодо вирішення проблем. Особливість компетентності вона визначає тим, що компетентність не впливає з навчання прямим чином, а є результатом розвитку особистості в процесі навчання, отримання життєвого досвіду вирішення проблемних ситуацій [39, с. 13].

Свого часу А. Новіков вважав, що компетентність передбачає, крім технологічної підготовки, ряд компонентів позапрофесійного і надпрофесійних характеру. Це такі якості особистості як самостійність, здатність самостійно приймати рішення, творчий підхід до будь-якої справи, гнучкість мислення, здатність до співпраці, уміння вести діалог, комунікабельність і т.д. [234].

Поділяємо позицію про те, що компетентність – це оволодіння особистістю відповідними компетенціями, що виражається в мобілізації отриманих знань, досвіду, поведінкових навичок в конкретній ситуації для вирішення професійних та життєвих завдань.

У теорії сучасного наукового знання виокремилися різні підходи до розуміння феномену «міжкультурна компетентність», через що наявні

різноманітні й позбавлені єдності контексти у визначенні його сутності.

В зарубіжній науці поняття «міжкультурна компетентність» виникло ще на початку 1970-х рр., коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. В ході цього процесу на межі 1970–1980-х рр. актуальними стали питання ставлення до іншої культури і її цінностей, подолання етнокультурного центризму. В контексті дослідження цих проблем міжкультурна компетентність стала розглядатися як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури».

До середини 1980-х рр. в західній науці склалося уявлення, згідно з яким міжкультурну компетентність можна опанувати за рахунок оволодіння знаннями, отриманими в процесі міжкультурної комунікації. Знання такого роду поділялися на специфічні, які визначались як відомості про конкретну культуру в традиційних аспектах, і загальні, до яких відносилося володіння такими комунікативними навичками, як толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій. Однак, поза залежністю від цього поділу, успіх міжкультурної комунікації завжди зв'язували зі ступенем оволодіння обома типами знання.

Відповідно, до такого поділу міжкультурна компетентність в західній культурній антропології розглядається в двох аспектах: як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності; як здатність досягати успіху, контактуючи з представниками іншого культурного співтовариства навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної

компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації [80].

У зарубіжній комунікативістиці міжкультурна компетентність також визначається як «здатність членів якоїсь культурної спільності домогтися розуміння в процесі взаємодії з представниками іншої культури з використанням компенсаторних стратегій для запобігання конфліктів «свого» і «чужого» і створювати в ході взаємодії нову міжкультурну комунікативну спільність» [87].

За базове визначення поняття «міжкультурна компетентність», нами взято висловлювання І. Бахова, який у своїх наукових здобутках розглядає її крізь призму знань та умінь, здатностей здійснювати міжкультурне спілкування завдяки створенню для комунікантів спільного значення того, що відбувається, і досягати зрештою позитивного для двох сторін результату спілкування. «Метою формування міжкультурної компетентності є досягнення такої якості особистості, яке дасть їй можливість вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності» [360; 361].

Міжкультурна компетентність, на думку Н. Гальскової, Н. Гез [76] є здатністю, що дозволяє особистості реалізувати себе в рамках діалогу культур, тобто в умовах міжкультурної комунікації. Її становлення здійснюється у взаємозв'язку освоєння іншомовного коду і розвитку культурного досвіду людини, в складі якого можна виокремити ставлення людини до себе, до світу, а також досвід творчої діяльності [77, с. 326].

К. Кнапп (англ. K. Knapp) визначає міжкультурну компетентність з точки зору лінгвістичного підходу як здатність розуміти представників інших культур, як і представників власної культури [389].

З точки зору О. Садохіна, під міжкультурною компетентністю варто розуміти комплекс знань і умінь, які дозволяють індивіду в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби, втілювати в практику комунікативні наміри й перевіряти результати комунікації за



допомогою зворотного зв'язку [274].

На думку А. Новицької [235], міжкультурна компетентність передбачає здатність існувати й ефективно здійснювати професійну діяльність в полікультурному світі.

Вчений А. Муратов пропонує наступне визначення поняття «міжкультурна компетентність» як складного особистісного утворення, що включає знання про рідну й інші культури, вміння і навички практичного застосування своїх знань, а також сукупність якостей особистості, що сприяють реалізації цих знань, умінь і навичок, і, нарешті, практичний досвід їх використання в ході взаємодії з представниками іншої культури [227].

Дослідник М. Плеханова в своєму визначенні міжкультурної компетентності використовує ті ж самі ключові слова (знання, вміння, якості особистості) [247, с. 23].

Розглянемо, що розуміють під міжкультурною компетентністю зарубіжні вчені. На думку А. Муслімера (нім. А. Moosmüller), міжкультурна компетентність передбачає наявність у фахівця комплексу соціальних навичок і здібностей, за допомогою яких він може успішно здійснювати спілкування з представниками інших культур, як в побутовому, так і в професійному контексті [395, с. 271].

Фінський науковець Дж. Летонен (англ. J. Lehtonen) вважає обмеженим підхід багатьох авторів до міжкультурної компетентності як до терплячості щодо прояву культурних особливостей, культурної чутливості до правил поведінки в тій чи іншій культурі, інформованості про деякі культурні факти, або як до розуміння представників інших культур. Для успішної комунікації в іншій культурі, з точки зору автора, «необхідно знати мову, історію країни, мистецтво, економіку, суспільство, тобто володіти всебічними знаннями про культуру цієї країни». Дослідник ставив питання про етику міжкультурних стосунків [393].

Цікавою і цілком обґрунтованою нам видається точка зору О. Леонтович, яка в структурі міжкультурної компетентності виокремлює

три складових: мовну, комунікативну й культурну. При цьому комунікативна компетентність «передбачає наявність комплексу умінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвіднести інтенції з передбачуваним вибором вербальних і невербальних засобів, втілити в життя комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку» [191].

Слід зазначити, що в міжкультурній комунікації етноцентризм загрожує помилковими оцінками світу і партнерів, оскільки ігнорує культурні відмінності. Це виражається в тому, що люди завжди в реальному житті надають перевагу знайомому і зрозумілому, ніж чужому й незнайомому, і тому досягнення власної культури оцінюють більш високо, ніж досягнення інших культур. І ця перевага служить підставою для того, щоб розглядати власну культуру, як унікальну. Явище етноцентризму є типовим для всіх часів і народів, і позбавитись від нього повністю просто неможливо хоча б тому, що усвідомлення «ми – найкращі», допомагає людям жити й відчувати власну приналежність до тієї чи іншої культури. Вочевидь, що яскраво виражений етноцентризм є серйозною перешкодою для ефективної міжкультурної комунікації. Тому в сучасних умовах існує проблема подолання етноцентризму, який може бути змінений або перетворений в етнорелятивізм лише в результаті міжкультурного навчання [171].

Відзначимо, що етноцентризм зазвичай найбільш виражений в тих культурах, де спілкування з іншими культурами мінімізоване, тобто знаходиться в умовах кількісної і якісної нестачі міжкультурних контактів [172]. Альтернативою етноцентризму служить етнорелятивізм, який виходить з розуміння, що поведінку людини можна усвідомити, тільки виходячи з певної ситуації, що в культурній поведінці немає єдиного вірного стандарту правильності. Культурні відмінності фіксуються культурним релятивізмом, але він утримується від їхньої оцінки. Тому формування міжкультурної компетентності можна розглядати як подолання

етноцентризму шляхом цілеспрямованого виховання етнорелятивізму, який не може виникати в індивіда в умовах монокультурного оточення. Етнорелятивізм – це переконаність у тому, що всі групи й культури споконвічно є рівноправними [174].

З урахуванням розглянутої вище структури міжкультурної компетентності, основними напрямками формування етнорелятивізму є наступні [170; 174]: розвиток здатності рефлексувати власну й чужу культуру, що спочатку готує до доброзичливого ставлення щодо проявів чужої культури; поповнення знань про відповідну культуру для глибокого розуміння діахронічних і синхронічних відносин між власною і чужою культурами; отримання знань про умови соціалізації та інкультурації у власній і чужій культурі, про соціальну стратифікацію, соціокультурні форми взаємодії, прийняті в обох культурах. Відтак, процес оволодіння міжкультурною компетентністю переслідує наступні цілі: керувати процесом взаємодії, адекватно інтерпретувати його, набувати нові культурні знання з контексту конкретної міжкультурної взаємодії, тобто освоєння іншої культури в ході комунікативних процесів.

За Д. Мацумото (англ. D. Matsumoto) (міжкультурна компетентність – здатність здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті [216].

*Узагальнюючи всі подані вище тлумачення науковців, спробуємо викласти власне розуміння міжкультурної компетентності, яке, на наше переконання, є етносоціокультурною, обумовленою інтегративною якістю особистості, яка включає в себе професійні та соціокультурні знання, що забезпечують ціннісне ставлення до своєї та іншої культури, подібностей і відмінностей між ними, а також здатності суб'єктів міжособистісної взаємодії ефективно включатися в діалог культур, вирішуючи особистісні та професійні завдання (авт.).*

На нашу думку головними ознаками міжкультурної компетентності є: відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних,

соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічне налаштування на кооперацію з представниками інших культур; вміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; володіння набором комунікативних засобів і правильний їх вибір в залежності від ситуації спілкування; дотримання етикетних норм у процесі комунікації.

Проблемою нашого дослідження є формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, тому вважаємо за доцільне в цьому контексті запропонувати для розгляду також поняття «міжкультурна компетентність особистості» та «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Зокрема, Л. Корнеєва вважає, що особистість із високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності вміє цінувати й поважати фактори, обумовлені культурою, і, як наслідок, означене впливає на її сприйняття, мислення, оцінку та дії. Це проявляється в міжкультурному взаєморозумінні, в комунікативному і поведінковому пристосуванні до поведінки представників іншої культури і в побудові нових зразків поведінки, які базуються на цінностях і нормах різних культур [168].

При цьому необхідно прагнути до з'єднання власної й чужої культурної ідентичності і в результаті обміну позитивними зразками дій і схемами прийняття рішень йти до якісно нового синтезу дій.

На думку І. Плужнік, міжкультурна компетентність особистості виявляється у її здатності взаємодіяти з людьми інших культур на основі врахування їхніх цінностей, норм, уявлень та вибирати комунікативно доцільні способи невербальної і вербальної поведінки [248, с. 51]. Структурними компонентами міжкультурної компетентності І. Плужнік визначає такі: *мотиваційний* – потреба й готовність до здійснення комунікації з представниками інших культур; *когнітивно-операційний* –

уміння застосовувати різні варіанти комунікативних стратегій і тактик; *емоційно-чуттєвий* – здатність регулювати власні емоції й створювати позитивний фон спілкування; *поведінковий* – толерантна поведінка, уникнення нетерпимості, ворожості, ксенофобії, негативних стереотипів, етнокультурна чуйність (сензитивність) [249].

Г. Фішер (англ. G. Fischer) [374; 375] визначає міжкультурну компетентність як певну якість особистості, засновану на тверезому усвідомленні світу, історії й готовності до дії.

І. Переходько визначає міжкультурну компетентність особистості як інтегративну властивість індивіда, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для вирішення професійних задач в умовах міжкультурної взаємодії в стилі співробітництва і толерантності» [244, с. 81]. Вона виокремлює три компоненти міжкультурної компетентності: *гносеологічний*, *праксеологічний* і *аксіологічний*. *Гносеологічний* – представлений 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 існуючі причини непорозуміння. *Праксеологічний* компонент компетентності включає сукупність міжкультурних вмінь: уміння орієнтуватися в феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей, співвідносити власну й іншу культури, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння й конфліктні ситуації. *Аксіологічний* – дозволяє співвіднести існуючу реальність з поглядами, уявленнями, ідеалами особистості й визначає систему цінностей, норм, принципів, установок і їх функціонування в інших, культурних умовах. Формування міжкультурної компетентності у студентів пов'язане з розвитком ціннісних орієнтацій.

В. Гудікунст (англ. W. Gudykunst) пропонує трьохкомпонентну модель міжкультурної компетентності особистості: мотиваційні чинники, фактори знань і фактори навичок. Мотиваційні чинники включають потреби

учасників інтеракції, їхнє взаємне тяжіння, відкритість особистості для нової інформації тощо. Фактори знань – очікування, загальні інформаційні мережі, уявлення про різні точки зору, знання про існування альтернативних інтерпретацій, знання подібностей і відмінностей. Фактори навичок – здатність до емпатії, вміння адаптувати комунікацію, бути толерантним до багатозначності, змінювати поведінку і збирати нову потрібну інформацію. На думку науковця, ці фактори впливають на рівень тривожності або стресу, який відчують учасники комунікації, а також на ступінь невизначеності в тій чи іншій ситуації [379; 380].

Досліджуючи міжкультурну компетентність особистості, В. Нароліна розглядає її в якості нового психологічного новоутворення вищого порядку, функціонування якого робить можливим міжкультурне спілкування професійно-ділового, соціокультурного й особистісного характеру. На її думку міжкультурна компетентність функціонує лише в умовах міжкультурної комунікації, де комунікативна компетентність сама по собі не забезпечує її повноцінності та ефективності, оскільки комуніканти не володіють знаннями культурних правил та техніками їх використання, а також культурними категоріями [232].

З точки зору цілісного підходу, Н. Янкіна розглядає міжкультурну компетентність як «інтеграційну якість особистості», й виокремлює наступну структурно-функціональну модель міжкультурної компетентності, яка містить гносіологічний, аксіологічний, праксеологічний компоненти, а також визначається інформаційною, соціальною та експресивною функціями [351].

Актуальні аспекти проблеми формування міжкультурної компетентності особистості розглядає В. Щербина. Аналізуючи цілісність національної культури, дослідниця зазначає, що для сучасних націй, до яких належить багато соціальних груп, різних за своїми етно-національними, духовно-ментальними характеристиками, основним чинником співіснування є діалог культур. Міграція українського населення, приплив іммігрантів доводять

актуальність проблеми налагодження міжетнічної взаємодії. Відтак, урегулювання можливе через упровадження політики інтеграції та розвитку етно-національної політики з урахуванням поліетнічності й багатокультурності. Для цього важливі не лише зусилля держави, але й суспільства, тому виховання толерантності, відкритості, позитивного ставлення до етнічної, культурної розмаїтості є першочерговим завданням сучасної вищої освіти [341, с. 5–6].

Відтак, аналіз різних джерел засвідчує, що міжкультурна компетентність особистості трактується в дослідженнях по-різному. Зокрема, як здатність особистості: 1) незалежно від статі, віку, національності й т.д., мирно і без взаємної дискримінації існувати в одному суспільстві; 2) брати участь в чужій культурі; 3) ідентичність, яка об'єднує знання і зразки поведінки, в основі яких лежать принципи різноманіття мислення й усвідомлення культурних процесів.

Слід зауважити, що міжкультурну компетентність майбутнього фахівця науковці О. Байбакова [11] та І. Бахов [19] трактують як сукупність кваліфікаційних передумов, заснованих на знаннях, цінностях, уміннях, навичках, здібностях, що дають можливість самостійно встановити зв'язок між мультикультурними знаннями й етнічною ситуацією, виявити процедуру, яка підходить для прийняття рішення щодо забезпечення рівних прав та виконання обов'язків представників всіх етносів, функціонування яких обумовлено статусом громадянства.

Так, під міжкультурною компетентністю майбутнього фахівця варто також розуміти якості особистості, необхідні для успішної взаємодії з представниками різних етнічних груп при виконанні майбутніх професійних обов'язків.

Зважаючи на вищезазначене, особистість із високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності має володіти наступними якостями: знаннями механізмів формування національної самосвідомості,

особливостей етнічних і світових культур, тенденцій розвитку світового суспільства, культури взаємодії представників різних етнічних соціальних спільнот, а також уміннями застосовувати ці знання на практиці; здатністю побачити взаємини між різними культурами (як зовнішніми, так і внутрішніми по відношенню до суспільства); здатністю бути посередником, інтерпретувати одну культуру в термінах іншої; критичним і аналітичним розумінням власної й іншої культури; усвідомленням власного погляду на світ; культурно детермінованим переконанням, що його світогляд і розуміння є природними.

У контексті нашого дослідження доцільно надати визначення поняття «майбутні фахівці галузі «Інформаційні технології», які розглядаються нами як універсальні кваліфіковані фахівці, здатні працювати в різних галузях промисловості, упроваджувати та експлуатувати інформаційні системи, що потребують застосування різних сучасних інформаційних технологій, призначених для підтримки та обміну даними за допомогою міжмережевих шлюзів.

Відзначимо, що високий рівень сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» та використання ними засвоєних знань, умінь та навичок з означеної компетентності, допоможе їм у подальшій професійній діяльності. Майбутні фахівці галузі «Інформаційні технології» зможуть застосовувати здобутий багаж знань за різних обставин та різних сфер спілкування, як от: у процесі використання технічної мови в галузі машинобудування (переважно іноземної); під час обміну повідомленнями в телекомунікаційних та соціальних мережах, де існує вірогідність наштовхнутися на інформаційний булінг з метою досягнення цільової аудиторії у разі здійснення розпалювання расової, міжетнічної ворожнечі; у процесі пошуку інформації та її обробки, яка представлена в тому числі й іноземною мовою; проходження курсів підвищення кваліфікації; користування

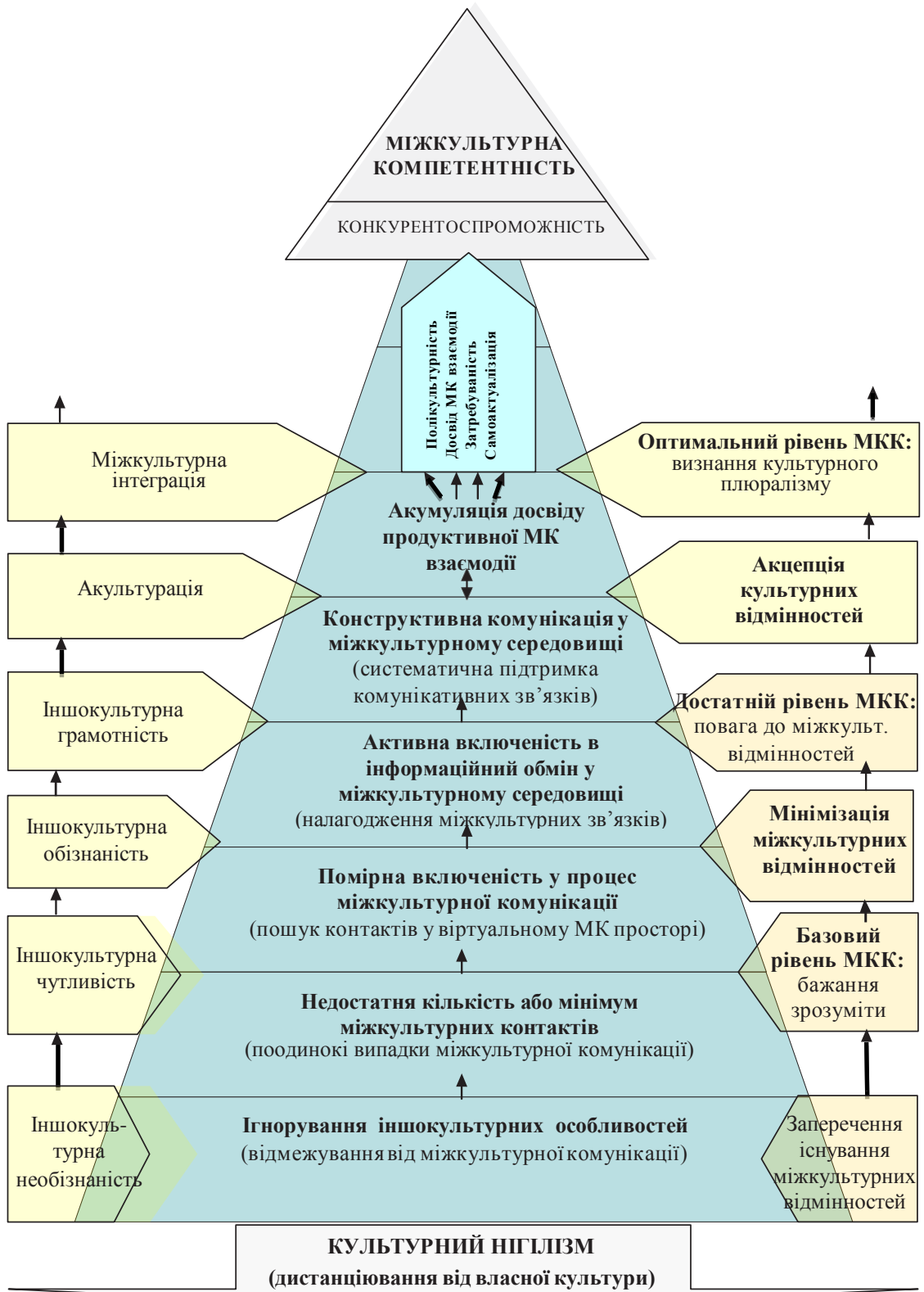


платформами дистанційного навчання та електронними курсами; укладанні угод про міжнародне співробітництво; участі в міжнародних програмах обміну, тощо.

Уважаємо також, що міжкультурна компетентність студентів галузі «Інформаційні технології» є необхідною умовою їхньої конкурентоспроможності, оскільки сприяє ефективності міжкультурної взаємодії; механізмом гармонізації соціальних відносин між різними групами, між представниками різних етносів та культурних традицій, а також гармонізації міжособистісних відносин у полікультурному професійному середовищі.

Відтак, у відповідності до авторського визначення, міжкультурну компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» розглядаємо як особистісне утворення, що характеризується ціннісним ставленням до національної самосвідомості й духовної культури, необхідної їй для адаптації до інших культурних умов, успішного й ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності й співпраці з носіями інших культур як на професійному, так і на побутовому рівні.

Проміжною ланкою або перехідним мостом для полегшення виконання означених завдань стала побудова графічної візуальної опори. Для цього весь теоретичний доробок вчених і результат наших пошуків узагальнено в уявній структурі, піраміді (рис. 1.1), у якій, на нашу думку, подано сутність досліджуваного процесу. На рисунку представлено спрямованість процесу та сформованість МКК у майбутніх фахівців «Інформаційні технології» у динаміці. З лівої сторони показано, яким шляхом можна розвинути в них полікультурну свідомість (що відповідає оптимальному рівню МКК), пройшовши шлях від іншокультурної необізнаності до міжкультурної інтеграції через заперечення існування міжкультурних відмінностей і до визнання культурного плюралізму [181, с. 226].



**Рис. 1.1. Піраміда формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»**

З правої сторони відображено рівні володіння міжкультурною комунікативною компетентністю від нижчого до вищого. У середині піраміди – трикутник, у якому запрограмовано способи подолання суперечностей між необхідністю формувати у студентів закладів вищої освіти будь-якого профілю якості особистості, що дозволяють їм успішно виконувати професійні обов'язки в умовах полікультурного суспільства і відсутністю науково обґрунтованих технологій формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти; потенційною можливістю освітнього процесу закладів вищої освіти щодо формування міжкультурної компетентності студентської молоді та суттєвою невідповідністю змісту, форм і методів такої діяльності; специфікою професійної діяльності сучасних фахівців галузі «Інформаційні технології» та реальним станом процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету й потребами особистості майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» у сформованості МКК як умови їхнього розвитку, способу досягнення самоактуалізації та конкурентоспроможності у міжкультурному освітньому середовищі університету та надто повільним задоволенням цих потреб в українських закладах вищої освіти.

В основу піраміди покладено теоретичні узагальнення, практичні поради й окремі ідеї науковців щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців «Інформаційні технології», яка покликана служити базою для визначення оптимальних шляхів формування означеної компетентності.

Згідно з аналізом джерел із досліджуваної проблеми, можна зазначити, що міжкультурна компетентність посідає важливе місце в структурі ключових компетентностей майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Проведений аналіз міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», а також специфіки її складових, дозволив

виокремити ряд її основоположних функцій: *етнокультурну* (засвоєння майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» знань і досвіду накопичених в процесі взаємодії різних культур, їх взаємозбагачення); *аксіологічну* (трансляцію сукупності об'єктивних етнічних і загальнолюдських цінностей, їх значущості в перетворюючої діяльності з оновлення матеріальної і духовної культури суспільства); *нормативну* (задоволення етнічних і особистісних потреб, які виражаються в прагненні спільноти окремого етносу зберігати свою самобутність в умовах мультикультурності за допомогою регламентують законів, норм, що регулюють соціальні та професійні відносини між людьми); *соціальну* (оволодіння нормами і правилами, прийнятими в даному мультикультурному суспільстві з урахуванням загальносвітових, з метою успішної соціалізації особистості); *професійно-комунікативну* (вироблення в майбутній професійній діяльності певних форм, способів і правил взаємодії та комунікації, що відповідають вимогам професійної етики, конкретної ситуації); *професійно-регулятивну* (стратегію і такт професійної поведінки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в ситуаціях взаємодії з людьми, різними за етнічною приналежністю, з представниками суспільних і релігійних організацій, відповідно до вимог і норм професійної етики).

Підсумовуючи наукові позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників, ми вважаємо за доцільне схематично відтворити функції міжкультурної компетентності саме майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» (рис. 1.2). Можна стверджувати, що міжкультурна компетентність у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» проявляється в таких *знаннях*: історичних, культурних традицій, національних цінностей; економічних, соціально-політичних, релігійних особливостей полікультурного середовища; самосвідомості суб'єктів взаємодії; мотиваційній готовності та здатності студентів до міжкультурного діалогу та комунікації; сформованості комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях

міжкультурної комунікації; здатності досягати зворотного зв'язку під час міжособистісного спілкування з представниками різних етнічних груп в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти [145].



**Рис. 1.2. Схематичне зображення функцій міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»**

Таким чином, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що міжкультурна компетентність базується на знаннях та уміннях, здатностях здійснювати міжкультурне спілкування завдяки створенню для комунікантів спільного значення того, що відбувається, і досягати зрештою позитивного для двох сторін результату спілкування. Відповідно, здійснений огляд наукової літератури дозволяє констатувати, що міжкультурна компетентність особистості розглядається вченими як здатність особистості, незалежно від статі, віку, національності й т.д., мирно і без взаємної дискримінації існувати в одному суспільстві; брати участь в чужій до цього культурі; ідентичність, яка об'єднує знання і зразки поведінки, в основі яких лежать принципи різноманіття мислення і усвідомлення культурних процесів. Виходячи з авторського визначення поняття, під міжкультурною

компетентністю майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» розуміємо особистісне утворення, що характеризується ціннісним ставленням до національної самосвідомості й духовної культури, необхідної їй для адаптації до інших культурних умов, успішного й ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності й співпраці з носіями інших культур як на професійному, так і на побутовому рівні.

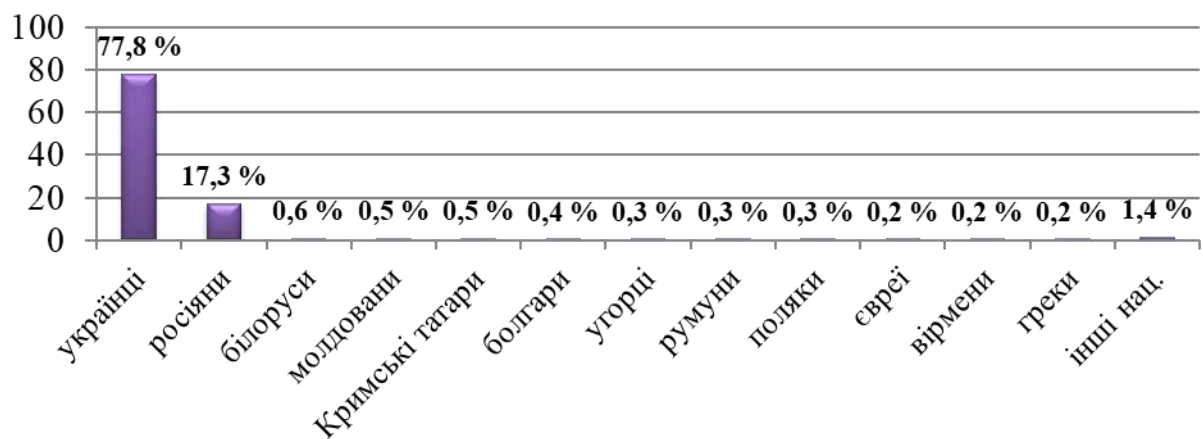
## **1.2. Освітнє середовище університету як чинник формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»**

Дотримуючись логіки нашого наукового пошуку, у цьому параграфі розглянемо особливості формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Сучасне суспільство характеризується численними глобалізаційними процесами, які відбуваються в усіх сферах суспільного життя: економічній, політичній, суспільній, культурній, духовній. У зв'язку з розвитком економіки та останніми змінами, що відбулися в системі вищої освіти протягом останніх десятиріч, зумовлюється необхідність трансформацій професійної підготовки майбутніх фахівців. Однак професіоналізму та знань у певній сфері діяльності, на жаль, замало. Досягнення успіху в фаховій підготовці майбутніх фахівців вбачається в інтернаціоналізації навчальних планів та освітніх програм та їхній спрямованості на формування міжкультурної компетентності, як наслідок – якісної підготовки фахівців міжнародного класу. Відтак, серед багатьох компетентностей, сформованих на різних етапах фахової підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», однією з найбільш значущих є міжкультурна компетентність, адже рівень її сформованості визначає характер міжособистісних відносин, що акцентує питання психологічно безпечного розвитку особистості в

поліетнічному середовищі, ступінь залучення студентів до діалогу культур, виступає гарантом запобігання міжетнічних і межконфесійних суперечностей.

Потреба поглибленої уваги до формування у молодого покоління міжкультурної компетентності підтверджується даними останнього Всеукраїнського онлайн-перепису населення, що відбувся у 2019 році. Відтак, згідно з переписом населення, в Україні проживають представники понад 130 етносів. Серед найбільш чисельних етнічних спільнот України – росіяни 17,3 %, білоруси 0,6 % від загальної кількості населення, молдовани 0,5 %, кримські татари 0,5 %, болгари 0,4 %, угорці 0,3 %, румуни 0,3 %, представники польської національності становлять 0,3 %, євреї 0,2 %, вірмени 0,2 %, греки 0,2 %, інші національності 1,4 % від загальної кількості населення (рис. 1.3).



**Рис. 1.3. Національний склад населення України (2019 р.)**

Аналіз даних державної служби статистики України вказує на стрімке зростання чисельності іноземних студентів, згідно з якими [100] в закладах вищої освіти України у 2019–2020 рр. навчається 63820 іноземних студентів. Серед них – 14860 студентів із Індії, 6046 студентів із Марокко, 4858 студентів із Азербайджану та 4541 студент із Туркменістану.

Відтак, етнонаціональна специфіка Української держави й вищої освіти зокрема, зумовлює потребу вивчення, прогнозування, пошуку оптимальних

форм та засобів вирішення суперечностей, що виникають у галузі освіти й мали б стати дієвими чинниками консолідації нації.

Отже, дані результати свідчать про те, що необхідність формування міжкультурної компетентності серед студентської молоді шляхом створення середовища, яке б стимулювало осмислення майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» міжкультурної компетентності, духовних цінностей, вчинків толерантності, відповідальності, милосердя та засвоєння означених моральних понять.

Головним критерієм соціалізованості особистості є ступінь її пристосування до умов середовища в якому вона існує, виховується, навчається та працює. Від цього залежить ступінь її розкнутості, ініціативності, упевненості. Поділяємо думку В. Сухомлинського про те, що важливим є «створення середовища, необхідного для нормального розвитку життєвих явищ, керування цим середовищем» [306]. Розглядаючи особистість, як складну природну систему, він наголошує на важливості застосування системних виховних впливів на особистість задля того, щоб сформувати її цілісною, свідомою, гармонійною.

Дослідник Б. Скінер (англ. В. F. Skinner) наполягав на тому, що науковими методами можна досягнути всю поведінку людини, оскільки вона об'єктивно детермінована оточуючим середовищем. На його думку, зусилля науковців мають бути спрямовані на установлення тих чинників середовища, що визначають і контролюють поведінку людини [55].

Загалом поняття «середовище» варто розглядати крізь призму різних наукових підходів, а саме: як субстанцію, яка, на відміну від порожнього, незаповненого простору має певні властивості, що впливають на здійснення взаємодії між об'єктами (Л. Виготський) [71]; сутнісний зміст певної реальності (В. Слободчиков) [290]; певне співвідношення між нами й оточенням; з одного боку – це фізичні факти, з іншого – система людського досвіду (Б. Хіллер (англ. В. Hillier) [327]; це відкрита система, що пов'язана з надсистемою (Вільден (англ. Wilden); середовище як поле активності



людини, процес, ресурс; поле семантики та засіб стратифікації суспільства (Д. Ватсон (англ. D. Watson) [407;408]).

Учений С. Сергєєв [279, с. 61] вважає, що середовище – це конструйована частина фізичної реальності, яка пов'язана й опосередкована досвідом рекурсивних взаємодій організму, дійсністю, де відбувається створювальна діяльність людини, яка змінює це середовище для досягнення особистої та соціальної мети. Людина змінюється сама, її безпосередньо змінює середовище, що постає посередником між реальністю та дійсністю.

М. Хейдметс під середовищем розуміє ту частину навколишнього світу, з якою суб'єкт взаємодіє прямо чи опосередковано у відкритій або латентній формі [326, с. 61]. Учений розділяє поняття «світ» та «середовище», зазначаючи, що середовище виокремлюється із навколишнього світу на основі взаємодії. На його думку, існує один світ із безліччю різних середовищ, які різняться своїми об'єктивними характеристиками та способами зв'язку із суб'єктами або системою.

Основами досліджень теорії середовищного підходу стали праці багатьох науковців, зокрема І. Артюхіної [6], М. Братко [54], В. Желанової [118], В. Кириченко [146], О. Соколюк [295], О. Ярошинської [352], В. Ясвіна [353] та ін.

В. Желанова трактує середовищний підхід у вищій педагогічній освіті як «стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища» [118, с. 101].

З точки зору В. Стрельнікова, середовищний підхід слід розглядати як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості студента; як систему дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проєктування й діагностики результату навчання і виховання [303].

З точки зору О. Якимович, середовищний підхід виявляючи умови включення студента як суб'єкта в освітній процес, застосовуючи весь

арсенал педагогічних засобів, дозволяє розробити технологію, яка враховуватиме вплив на всі аналізатори, сприятиме цілісності та гармонійності впливу на особистість [347].

Зважаючи на те, що складником освітнього процесу будь-якого закладу вищої освіти є його освітнє середовище, вважаємо за доцільне розкрити сутнісні характеристики та зміст понять: «освітнє середовище», «освітнє середовище закладу вищої освіти», «інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти».

На думку В. Ясвіна, «освітнє середовище» – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [353, с. 17].

О. Васильєва визначає освітнє середовище, як різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості. На її думку освітнє середовище є впорядкованою, цілісною сукупністю компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в закладі освіти вираженої здатності створювати умови й можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу освітнього середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [59, с. 77].

Дослідники Б. Бодненко [43], А. Куракін [183], Ю. Мануйлов [209], А. Хуторський [330] під освітнім середовищем розуміють природне й штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність студента, слухача, управляючи процесом розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов [115, с. 235; 197; 198].

Науковці І. Бахов і Н. Чернуха трактують освітнє середовище як частину життєвого, соціального середовища людини, що виявляється у сукупності всіх освітніх факторів, які безпосередньо або опосередковано

впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток особистості [334, с. 9].

Г. Щекатунова у своїй праці трактує поняття «освітнє середовище» як певним чином організоване педагогічне середовище, яке стимулює розвиток і саморозвиток кожного залученого до нього індивіда; це система умов для особистісного та творчого розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу; це середовище розвитку і виховання особистості [340, с. 40].

Відносно до наукових поглядів Л. Ващенко, головна місія освітнього середовища полягає в генеруванні інноваційних потоків і нарощуванні інноваційного потенціалу кожного закладу освіти і системи загалом, збереження локальних і адміністративних новацій. Так, Л. Ващенко зазначає, що, як системне утворення, освітнє середовище має власну організаційно-функціональну структуру, головними складниками якого визначено такі: стратегію розвитку освіти, тактику формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища, організаційне забезпечення, прогнозування розвитку освіти [62].

Дотичним до освітнього середовища є поняття «освітній процес», який у Законі України «Про вищу освіту» (2019 р.) характеризується як інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що проводиться у закладі вищої освіти (освітній установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [259].

Крім зазначеного, варто взяти до уваги, що організація освітнього процесу в закладі вищої освіти здійснюється відповідно до Конституції України [165], Закону України «Про освіту» (2017 р.) [259], Закону України «Про вищу освіту» (2019 р.) [256] та інших нормативно-правових актів, міжнародних договорів України, державних стандартів освіти укладених в

установленому законом порядку та інших актів законодавства України з питань освіти. Результатом провадження освітнього процесу є формування сукупності знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Якість освітньої діяльності визначається рівнем організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань. Кожен заклад вищої освіти відповідно до законодавства розробляє та затверджує рішенням вченої ради «Положення про організацію освітнього процесу».

На думку В. Тернопільської, специфіка освітнього процесу в закладі вищої освіти полягає в тому, що він включає у себе формування у студентів професійної спрямованості й основ професійної етики. Організуючи освітній процес, важливо пам'ятати про умови його результативності, а саме: формування моральних рис особистості відбувається на основі діяльності людини та її міжособистісної взаємодії; співвіднесення зовнішніх впливів з індивідуальними особливостями особистості; знання джерел і рушійних сил її професійного та життєвого самовизначення [313; 314]. Також В. Тернопільська зауважує на тому, що освітній процес закладу вищої освіти під час виховання у студентів основ моральності та професійної етики має базуватися на принципах:

- гуманізму й толерантності, поваги до студентів, їхніх цінностей, переконань, політичних симпатій, релігійних уподобань;
- урахування індивідуальних нахилів та здібностей, рівня їх інтелектуального та загальнокультурного розвитку, специфіки курсу навчання й майбутньої спеціальності;
- партнерства як однієї з форм побудови міжособистісних відносин між викладачами і студентами, співпраці у вирішенні будь-яких питань, широкого використання можливостей органів студентського

самоврядування, підтримки та стимулювання студентських ініціатив;

- єдності навчання, виховання та науково-дослідної роботи, що передбачає добросовісне виконання кожним студентом своїх функціональних обов'язків і громадських доручень, участь в науково-дослідній роботі та громадському житті групи, курсу, факультету, інституту, університету тощо;
- цілісності й системності виховного впливу на студентів деканату, кафедр, інших структурних підрозділів інституту, викладачів, органів студентського самоврядування;
- пріоритету загальнолюдських цінностей та їх органічного поєднання з національними цінностями [312].

У такий спосіб виховання студента як високоморальної особистості має на меті розвиток високого рівня моральних чеснот, як от: чесності, обов'язку, відповідальності, доброзичливості тощо; моральної культури, включаючи розуміння високоморальних національних і загальнолюдських цінностей; гуманістичних поглядів, переконань і світогляду.

Згідно з науковими поглядами М. Братко, освітнє середовище закладу вищої освіти є комплексом умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання фахової освіти, що відповідає певному рівню вищої освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Такий підхід дозволяє розглядати в якості «фактору впливу» на суб'єкт освітнього процесу у закладі вищої освіти будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища. Тому цілеспрямовано змінюючи їх, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, в тому числі на його результат – випускника-фахівця. Ресурси і можливості освітнього середовища закладу вищої освіти визначають напрям його стратегії,

виокремлюють з-поміж інших закладів освіти і є основними факторами освітнього процесу в конкретному виші [55].

Науковець Н. Горбунова вважає, що освітнє середовище закладу вищої освіти слід розглядати як засіб навчання та фактор успішної соціально-професійної адаптації майбутніх фахівців [84].

Зазначимо, що за основу трактування поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти» нами взято визначення ученої С. Совгіри, яка розглядає його, як сукупність спеціально створених умов, занурених в особливу соціокультурну атмосферу і спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, внутрішня частина якого перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня частина є інтеграцією освітньої діяльності закладу вищої освіти і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, партнерських зв'язків університету з різними підприємствами і організаціями, які доповнюють його навчальну і виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних і професійних якостей [293, с. 31–36].

Дослідження Е. Белякова [27] та І. Захарова [124] засвідчили, що освітнє середовище закладу вищої освіти складається з таких основних компонентів: 1) проблемно-орієнтовані багаторівневі інформаційні (інтелектуальні, культурні, програмно-методичні) ресурси, що містять знання і технології роботи з ними (пошук, зберігання, обробка, застосування); 2) інформаційна інфраструктура, що забезпечує функціонування і розвиток середовища у ході освітнього процесу.

У структурі освітнього середовища закладу вищої освіти учена М. Братко виокремлює наступні структурні компоненти: *особистісний* (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки та взаємовідносини між ними); *аксіологічно-смісловий* (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура); *інформаційно-змістовий* (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні, соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів

освітнього процесу); *організаційно-діяльнісний* (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми); *просторово-предметний* (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень) [54].

Актуальною є наукова позиція Н. Лобач, яка розглядає структуру освітнього середовища університету крізь призму складових змісту інформаційної компетентності майбутніх фахівців, а саме: *мотиваційно-цільового* (становлення інтересу до майбутньої професії; ініціативність майбутніх фахівців у здійсненні пошуку професійно значущої інформації; прагнення до освіти та самоосвіти через надання необхідних інформаційних ресурсів та забезпечення відкритого і повноцінного доступу до інформаційних джерел); *інформаційно-технологічного* (розвинуті навички таймменеджменту; знання про інформацію та інформаційні технології; підвищення інформаційної культури); *програмно-методичного* (знання структури різноманітних джерел інформації; вміння самостійно здійснювати веб-сефінг та здобувати достовірну, особистісно-значущу інформацію з будь-яких інформаційних джерел за найкоротший час; знання новітніх технологій обробки інформації; здатність проводити аналітико-синтетичну переробку інформації; вміння репрезентувати результати власної діяльності.); *комунікаційного* (усвідомлення важливості міжособистісного професійного спілкування; забезпечення оперативного дистанційного доступу до інформації; проведення самоконтролю та самоаналізу) [195, с. 45].

За основу виокремлення структурних компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти беремо визначення І. Габи, яка виокремлює інформаційну, соціальну і технологічну складові. *Інформаційна складова* представлена професійно-освітніми ресурсами (освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, банери, Інтернет-сайти, платформи дистанційного навчання, Е-середовище закладу вищої освіти тощо).

*Соціальна складова* представлена міжособистісною взаємодією всіх суб'єктів освітнього процесу у системі викладач-студенти, студенти-викладач, а також інших суб'єктів освітнього процесу заснованому на принципі діалогічності, партнерства, а також врахування традицій закладу вищої освіти. *Технологічна складова* включає в себе освітню, квазіпрофесійну та освітньо-професійну діяльність студентів та професорсько-викладацького складу (цілі, зміст, форми, методи, засоби, організації навчання, стиль викладання і характер контролю, методи, технології тощо), забезпечує різні шляхи, способи набуття та застосування здобутих знань, професійних умінь та досвіду побудови міжособистісних відносин в освітньому середовищі закладу вищої освіти, що у свою чергу слугує основою моделювання предметного та соціального контекстів діяльності майбутніх фахівців [73].

Підсумовуючи позиції ряду науковців, зазначимо, що освітнє середовище закладу вищої освіти має *гуманістичну складову*, як чинник соціалізації студента та розвитку його творчої особистості, де вимоги принципу гуманізації мають реалізовуватися на всіх ділянках освітнього середовища закладу вищої освіти; *психологічну*, як умову збереження і зміцнення психічного здоров'я студентів. Важливу роль при цьому відіграє адміністрація, психологічна служба закладу вищої освіти, діяльність всього педагогічного колективу і кожного педагога зокрема.

З огляду на зазначене, стає важливою спеціально організована фахова підготовка майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», де особистість студента зможе вільно функціонувати, а всі учасники освітнього процесу відчуватимуть захищеність, емоційний комфорт, задоволеність основних потреб, зберігатимуть і зміцнюватимуть власне психічне здоров'я.

Зважаючи на те, що в площині нашого дослідження лежить формування міжкультурної компетентності саме у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», вбачаємо важливість виокремлення ключових характеристик інформаційно-освітнього середовища сучасного суспільства та системи освіти загалом, а саме: потреби особистості, знання, економіка



знань, інформаційний простір, інформаційні ресурси й мережі, інформаційні продукти, інформаційні технології, інформаційні процеси, процес інформатизації, IT-підтримка різних процесів тощо. Інформацію разом із такими загальноцивілізаційними феноменами, як особистість, освіта й теоретичне знання визнано стратегічними ресурсами та найістотнішими цінностями в країні, що підтверджує її практичну значущість для всіх сфер сучасного інформаційного суспільства.

Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти, М. Топузов [318] визначає як віртуальне середовище освіти і навчання (відкрита система, що надає комплекс взаємопов'язаних і постійно оновлювальних засобів навчання, забезпечує синергію та можливість інтерактивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу). Водночас, економічний механізм створення інформаційно-освітнього середовища в умовах ЗВО проєктує систему, яка акумулює організаційні, інтелектуальні, програмно-методичні, технічні ресурси, культурний потенціал закладу освіти, змістовий і діяльнісний компоненти, освітню діяльність суб'єктів ЗВО.

Отже, аналіз компонентної структури освітнього середовища закладу вищої освіти уможливорює розгляд особливостей формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» крізь призму окреслених складових.

Так, *інформаційна складова освітнього середовища закладу вищої освіти* щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» реалізується не лише на заняттях, але й в процесі самостійної роботи студентів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

В Київському Національному університеті імені Тараса Шевченка та Хмельницькому національному університеті освітньою програмою фахової підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» передбачено вивчення майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» циклу загальних та специфічних для галузі «Інформаційні технології» дисциплін, як

от: «Закупівлі, контракти та логістика в проектах», «Бази даних», «Кроссплатформне програмування», «Вступ до спеціальності», «Вступ до університетських студій», курс «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії», «Філософія», «Науковий образ світу», «Педагогічна майстерність» тощо; вибіркових дисциплін, як от: «Українська та зарубіжна культура», «Професійна та корпоративна етика», «Полікультурна педагогіка», «Релігієзнавство», «Культурологія», «Педагогічна деонтологія», «Етнопсихологія», «Етнопедagogіка», «Етика», «Етносоціологія», які на нашу думку суттєво поліпшать процес засвоєння майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» знань, умінь та навичок щодо міжкультурної компетентності та їх подальшому практичному застосуванню в освітньому середовищі університету.

В основі змісту означених дисциплін та курсів включено актуальні матеріали, засновані на проблемах сучасності та подіях поточного повсякденного життя, що стосуються життя різних народів світу, їх систему державного устрою, звичаї, традиції, культурні відмінності, вірування, що дозволяє студентам засвоїти інформацію, висловити власне ставлення до світу, подій, уникнути помилок і конфліктів у міжособистісному спілкуванні з представниками різних етнічних груп.

Серед ефективних методів формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» слід також виокремити розроблений нами авторський курс «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії» (додаток І), який презентуємо як додатковий модуль обов'язкової до вивчення дисципліни «Вступ до університетських студій» для студентів 1–2 курсів.

При складанні програми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» ми враховували виокремлені нами в ході теоретичного аналізу аспекти дослідження, стосовно особливостей кваліфікаційних вимог до рівня підготовки означених фахівців в освітньому середовищі університету, і звертали увагу на різні інноваційні

прийоми, які могли б забезпечити розвиток у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» навичок міжкультурної взаємодії.

*Мета курсу* полягає у формуванні міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, а також стимулюванні потреби до професійного самовдосконалення.

*Завдання курсу* полягають у: ознайомленні майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» з сутнісними ознаками міжкультурної компетентності та її структурними компонентами; сприянні розвитку в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» умінь та навичок міжкультурної взаємодії; засвоєнні знань з методологічних особливостей формування «міжкультурної компетентності особистості» та опанування способами та засобами створення толерантного освітнього середовища в університеті.

Розроблений нами авторський курс містить в собі міжпредметні зв'язки з розглянутими раніше навчальними дисциплінами. Загалом курс «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії» (додаток И), розроблений для студентів 2–4 курсі, які навчаються за програмами бакалаврату. Обсяг курсу складає 72 години. У його зміст нами були включені наступні навчальні модулі: «Витоки та засади міжкультурної взаємодії», «Особливості формування міжкультурної компетентності особистості у процесі міжкультурного спілкування». Формою підсумкового контролю є залік.

Загалом, у процесі формування міжкультурної компетентності майбутні фахівці оволодівають не лише знаннями відмінностей між культурами необхідними для подолання труднощів у процесі спілкування з іноземними колегами, але й знаннями, які здатні створити міцну основу для саморозвитку в рамках «взаємодії культур». Такі знання, безумовно, розвивають у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» готовність до відкритого плідного діалогу; чуйність до міжкультурного спілкування;

здатність до переоцінки власної позиції, до безперервного рефлексивного осягнення «чужої» та рідної культури в процесі міжкультурного спілкування, а також себе самого як її представника.

З метою формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету доцільно також використовувати інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), як от: Е-середовище, що розглядається нами як сукупність технічних і програмних засобів зберігання, передачі та обробки актуальної інформації, де містяться дані щодо подій, пов'язаних з освітньою, науковою та соціальною діяльністю вишу, рекламні банери, інформаційні борди, рекламні ролики про університет, що, у свою чергу, забезпечує внутрішні та зовнішні процеси комунікації; високотехнологічні платформи дистанційного навчання, як от: LMS Moodle, Мій клас, Google Classroom, Google Forms, Google Sites, Ed-Era, Equity Maps, Prometheus, сервіси для побудови інфографіки, які забезпечують формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» та її діагностику в умовах інформаційного освітнього середовища університету, створеного на базі систем управління навчанням. Окреслені інструментальні засоби дозволяють реалізовувати розподілений у просторі та часі процес вивчення дисциплін та долучати до курсу теоретичний матеріал, завдання до практичних та лабораторних робіт, завдання для самостійної роботи, самоконтролю, контролю та підготовки до підсумкового оцінювання з метою формування міжкультурної компетентності.

З поміж ІКТ, що сприяють ефективному формуванню міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в межах реалізації *інформаційної складової освітнього середовища університету*, слід виокремити використання сервісів інформаційно-комунікаційних мереж (месенджер Telegram, Viber, WhatsApp, відеохостинг YouTube, TED Talks, соціальні мережі Instagram, Facebook, Twitter), Smart технології, хостинги світових хмарних технологій (Google Drive, Dropbox,

Mega, Box, OneDrive, iCloud, тощо), LMS-системи – на їх основі здійснюється формування освітніх інформаційних середовищ та впровадження в освітній процес засобів електронного, розподіленого та віртуального навчання.

Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету здійснюється також під час академічної мобільності та участі в міжнародних програмах обміну. На сьогодні однією з найбільш дієвих моделей реалізації академічної мобільності є освітня програма Європейського Союзу «Erasmus+», «Campus France», «Дії Марії Складовської Кюрі» в рамках програми «Горизонт 2020», «Програми імені Фулбрайта в Україні», «Темпус ELITE – Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging», які спрямовані на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та закладів вищої освіти на усіх континентах.

Слід зазначити, що ефективне засвоєння «іншої» культури можливе за умови належним чином сформованого критичного мислення, культури розумової праці, навичок самоосвіти, в нашому випадку шляхом пошуку, аналізу та обробки інформації в мережі Інтернет, зокрема, іноземною мовою.

На думку О. Зеліковської, використання окреслених ІКТ у фаховій підготовці майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» забезпечує наступність, варіативність педагогічного супроводу даного процесу, передбачає інтерпретацію комунікативної поведінки представників інших етнічних груп та задіює професійну сферу комунікативної поведінки, формує толерантне ставлення до полікультурного оточення, а також сприяє забезпеченню стійкого інтересу майбутніх фахівців до зазначеного процесу [128 с. 134].

З точки зору А. Грітченка, застосування ІКТ в освітньому процесі необхідне ще й тому, що вони сприяють:

- реалізації педагогічних цілей професійної підготовки фахівця,

формуванню його конструктивного, алгоритмічного та творчого мислення;

- розвитку комунікативних здібностей на основі виконання майбутніми фахівцями творчих групових проєктів, спілкування у різних типах мереж, відеоконференціях тощо;
- реалізації соціального замовлення підготовки майбутніх фахівців до самостійної пізнавальної діяльності;
- підвищенню ефективності та якості процесу навчання за рахунок реалізації їх безмежних можливостей;
- виявленню та використанню стимулів активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців;
- поглибленню міжпредметних зв'язків тощо [88 с. 98].

Застосування ІКТ в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх фахівців надає можливість створити умови для їх ефективної дослідницької діяльності, а також дозволяє технологізувати й активізувати її, сформувати інформаційну компетентність, урізноманітнити форми і методи експериментальної роботи тощо [89].

До переваг використання інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх фахівців С. Вітвицька відносить: варіативність їх застосування, краще сприйняття навчального матеріалу, індивідуалізацію навчання, більш оптимальне використання навчального часу, створення комфортного середовища навчання, активізацію навчальної діяльності, інтенсифікацію навчання та підвищення рівня мотивації, формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи [68].

На думку Ю. Руденко, користь використання ІТ-технологій в освітньому середовищі закладу освіти полягає у: збільшенні вмотивованості студентів; їхній зацікавленості та отриманні задоволення від таких занять; можливості застосовувати комп'ютерну техніку без обмежень; високому рівні різноманітних завдань прикладного застосування, які є зрозумілими для студентів [271].

Як зазначає Н. Чернуха, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладу вищої освіти повинна супроводжуватися адекватною підготовкою науково-педагогічних працівників та студентів до взаємодії й співпраці у новітньому інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти, яке повинно мати ознаку відкритості [333; 334; 392].

К. Годлевська зауважує, що використання сучасних освітніх інформаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців сприяє збільшенню інтересу та посиленню їхньої мотивації до навчання та до майбутньої професійної діяльності за рахунок можливості використання різних способів інтерактивного подання інформації [34].

*Соціальна складова освітнього середовища університету* щодо формування міжкультурної компетентності й майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» втілюється через реалізацію педагогічної підтримки студентів у їхньому моральному самовизначенні, вияві міжкультурної компетентності.

Педагогічна підтримка особистості є предметом розгляду в контексті різних психологічних і педагогічних напрямків: концепція «відносин, які допомагають» (К. Роджерс) [399], екзистенціальна психологія та педагогіка (О. Болнов) (нім. O. Ballnov), [367] ідея «посилення існування іншого» (С. Рубінштейн) [266], концепція персоналізації і надситуативної активності (О. Петровський) [245].

Під педагогічною підтримкою варто розуміти діяльність суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти спрямованої на надання превентивної та оперативної допомоги. Психологічний аспект такої діяльності полягає в співучасті в життєвому самовизначенні, у підготовці до здійснення морального вибору в кризових ситуаціях, у саморозкритті й усуненні суб'єктивних перешкод розвитку, а також у наданні допомоги в конкретних ситуаціях. Педагогічна підтримка може виступати необхідним етапом розвитку, відносно вільним від формувальної ролі іншого й найбільш близьким до самостійної організації. Метою педагогічної підтримки у

формуванні міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету є усунення перешкод, які виникають на шляху особистісного становлення вихованців. У широкому значенні педагогічна підтримка полягає у створенні сприятливих умов для розвитку моральної свідомості студентів, розкриття й реалізації їхніх задатків, формування здатності до самостійних дій і морального самовизначення [4].

Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки під час формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» є їхня згода на допомогу й підтримку зі сторони викладача, куратора академічної групи, спрямовану на глибоку внутрішню мотивацію до формування міжкультурної компетентності, самоосвіти, самовиховання, полегшення адаптації до умов реального освітнього процесу закладу вищої освіти. Усе це буде сприяти чіткому усвідомленню студентами власних індивідуальних, потенційних особливостей.

Варто зазначити, що особлива роль у створенні виховного середовища щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету належить куратору студентської академічної групи. Як організатор виховного процесу, він покликаний розв'язувати такі завдання: створення й згуртування студентського колективу; узгодження педагогічних зусиль щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»; організація органів студентського самоврядування.

Діяльність куратора здійснюється на підставі Статуту закладу, Концепції виховної роботи з огляду на особливості й традиції закладу. Зміст його діяльності визначається Законом України «Про вищу освіту» (2019 р.) [256], «Концепцією національного виховання студентської молоді» (2009 р.) [166], відповідними інструктивно-методичними документами Міністерства освіти і науки України, а також положеннями, розробленими структурними ланками.



На думку О. Дубасенюк [110], куратор академічної групи виконує *аналітичну, організаторську та соціальну функції*. Аналітична функція – передбачає планування та організацію виховної роботи з урахуванням міжособистісних відносин у колективі, мотивів освітньої та пізнавальної діяльності студентів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, результатів навчання тощо. *Організаторська функція* полягає у залученні студентів до різних видів діяльності: пізнавальної, суспільно корисної, ціннісно-орієнтаційної, художньої тощо. Вона забезпечує надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам, радам. *Функція соціалізації* реалізується у гуманістично орієнтованій взаємодії «педагог-студент».

Виконання означених завдань, функцій, реалізація змісту виховної роботи в академічній групі вимагає від куратора необхідного рівня підготовки, а також громадянської та моральної зрілості, любові до людей, певних знань основ педагогіки, психології та методики виховної роботи, конструктивних, організаторських, комунікативних, діагностичних і прикладних умінь.

Провідною формою роботи зі студентами щодо формування міжкультурної компетентності є година куратора академічної групи. Тематику таких виховних заходів розробляє куратор з урахуванням особливостей групи. Це може бути бесіда, дискусія про етичні проблеми, лекція, диспут, усний журнал, зустріч із цікавою людиною, обговорення та ін.

У працях С. Яшник [354] наголошено на тому, що побудова освітнього процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у формуванні міжкультурної компетентності та духовних цінностей студентської молоді.

Актуальною є думка П. Фрейре (порт. P. Freire) про те, що людина досягає вільного особистісного розвитку лише в процесі діалогу, де вагоме

місце посідає зняття протиставлень у системі «викладач-студент», де педагог має бути партнером, а не виконувати роль розпорядника: «Автентичність мислення педагога засвідчується лише автентичністю мислення вихованців... Справжнє мислення те, що спрямоване на реальність, відбувається не за мурами «башти зі слонової кістки», а лише в спілкуванні» [238; 376].

Беручи до уваги думки Л. Міщик, виокремлюємо загальні ціннісні характеристики педагога, який здійснює виховну діяльність у закладі вищої освіти: здатність забезпечити припустиме й доцільне посередництво між особистістю, громадськими структурами; здатність виконувати роль зв'язної ланки між особистістю та мікросередовищем; уміння впливати на взаємини між людьми, на ситуацію в мікросоціумі; уміння стимулювати молодь до соціально-цінної діяльності; уміння працювати в умовах неформального спілкування; здатність до співучасті, співпереживання молоді у вирішенні її проблем; уміння будувати взаємини на основі діалогу [223, с. 104–105].

У працях К. Роджерса (англ. C. Rogers) відзначено, що розвивальний потенціал педагогічної взаємодії, особистісний розвиток вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків [264]. Щоб створити такі стосунки, спілкування педагога має відповідати таким вимогам: безумовно позитивне ставлення до студентів та емпатія, конгруентність переживань і поведінки. Безумовне прийняття виступає як доброзичливе, позитивне, зацікавлене ставлення куратора до вихованця, яке не залежить від реальної поведінки студента. Воно виражається в повазі, розумінні, підтримці та допомозі, на які не впливають будь-які попередні умови. Зі свого боку, емпатія виявляється у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів вихованців через співпереживання й часткову ідентифікацію. Конгруентність педагога виражена у відвертому, щирому, безпосередньому й усвідомлюваному вияві власних почуттів, особистісного ставлення до вихованців. Відчужене, формальне спілкування виступає антиподом конгруентному, коли куратор під професійно-рольовою, безособовою

маскою приховує власні справжні почуття від студентів.

Необхідно зазначити, що особистість наставника групи, стиль його спілкування зі студентами є одним із визначальних факторів створення сприятливого емоційного фону в студентському середовищі. Від здатності куратора налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно відверті, комфортні, емпатійні стосунки суттєвим чином залежить освітній потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на формування міжкультурної компетентності студентів.

Плануючи роботу зі студентами, слід враховувати, що в цьому віці відбувається інтенсивне опанування суспільним досвідом, професійним навчанням за умови максимального розкриття ними своїх індивідуальних можливостей, тобто процес соціалізації та індивідуалізації є взаємопов'язаними компонентами особистісного розвитку студентської молоді.

На кураторських годинах студенти публічно широко обговорюють різні актуальні проблеми за допомогою дискусії, яка ґрунтується на принципах доповнення й уточнення висвітлених питань. Використання у виховній роботі зі студентами дискусій сприяє набуттю ними вмінь логічно обґрунтовувати погляди, ідеї, користуватися аргументами й контраргументами. Цьому відповідним чином сприяє характер поставлених питань та активність учасників дискусії. Так, відтворювальні, репродуктивні питання («Що таке міжкультурна компетентність?», «Які складові компоненти міжкультурної компетентності Ви знаєте?», «Які необхідні риси для встановлення позитивних взаємин із представниками різних етнічних груп?», «Що таке емпатія?») вимагають роботи пам'яті та забезпечують низький рівень активності.

Зауважимо, що розгортанню дискусії та високому рівню активності сприяють проблемно-пошукові питання, які формуються на основі суперечності між залишковими знаннями та тими, котрі потрібно набути для вирішення нових завдань. Для обговорення студентам запропоновано

такі проблемно-пошукові питання: «Міжкультурна компетентність як міждисциплінарний феномен», «Міжкультурна компетентність як подолання міжетнічних конфліктів», «Особливості міжетнічних відносин між суб'єктами освітнього середовища ЗВО», «Дотримання прав та свобод в контексті міжкультурної компетентності». Зазначена таким чином проблема зможе залучити студентів до адекватного оцінювання прикладів міжкультурної взаємодії.

Варто зазначити, що під час проведення кураторських годин необхідно було визначити правила, які доповнюють та коригують самі студенти: усім учасникам брати активну участь у роботі; не відхилятися від теми; говорити про конкретні проблеми; бути толерантними та прислухатися до думки опонента. Враховуємо також той факт, що студентам потрібно давати можливість максимально розкритися та самостійно зробити правильні висновки щодо необхідності усвідомлення та виявлення міжкультурної компетентності в особистісних взаєминах. Знання, засвоєні таким чином (через дискусію), стають особистою позицією студентів.

Принципи педагогічної підтримки мають реалізовуватися в процесі усіх видів діяльності і передбачати: проведення роз'яснювальної роботи зі студентами щодо формування в них міжкультурної компетентності, здійснення аналізу основних помилкових суджень про такий феномен; формування позитивної установки майбутніх фахівців на духовний розвиток; надання допомоги майбутнім фахівцям під час складання індивідуального плану формування міжкультурної компетентності; діагностику сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців за розробленими показниками, їх ознайомлення з результатами діагностики та консультування щодо вдосконалення рівня сформованості міжкультурної компетентності.

Для формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету недостатньо проповідувати відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність, адже цінності не проповідуються, вони виростають

з умов життя. Студенти мають засвоїти певні моральні норми, цінності, навчитися самостійно мислити на тему духовності, намагатися виявляти духовні цінності у взаєминах.

Сьогодні університетська освіта, підтримуючи ідею поширення та формування міжкультурної компетентності серед студентської молоді [12] опановує нові принципи соціальної взаємодії, коли студентам надається право брати участь у вирішенні тих питань університетського життя, які торкаються їхніх прав та обов'язків. Важко переоцінити роль у цьому контексті студентського самоврядування. Університетська освіта вважається важливим елементом і ресурсом інформаційного суспільства, вона формує не лише особистість майбутнього фахівця, але й здатного до міжкультурних взаємодій толерантного громадянина. Студентське самоврядування може виступити як соціальна технологія, що покликана сформувати саме таку толерантну особистість. Метою студентського самоврядування є також забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їхніх прав і сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника.

Відтак, основними завданнями органів студентського самоврядування в межах проблематики нашого дослідження є: забезпечення і захист прав та інтересів студентів; сприяння у створенні необхідних умов для проживання й відпочинку студентів; створення різноманітних студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами; організація співробітництва зі студентами інших закладів вищої освіти та молодіжними організаціями; участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами, виховання лідерських якостей, організаційних здібностей, соціальної активності та громадської відповідальності учасників студентського самоврядування; виховання навичок командної роботи. Усе це передбачається Статутом закладу вищої освіти та Положенням про студентське самоврядування у відповідному закладі вищої освіти.

Самовизначення студентів стосовно виявлення міжкультурної

компетентності у взаєминах вимагає усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованих у «Я-концепції». У процесі групового обговорення в учасників «виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї позиції під час розробки аргументації на захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів з обговорення з метою їхнього правильного розуміння» [33].

*Соціальна складова освітнього середовища університету* щодо формування міжкультурної компетентності й майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» реалізується також через посередництво різних акцій, проєктів, адже активна участь студентів у різноманітних проєктах створює вільний простір для особистісної ініціативи, творчості, шліфування умінь відповідальної, толерантної, милосердної поведінки. Крім того, у проєктній роботі інтенсивно проявляється груповий вплив на особистість: тут діють механізми емоційного зараження, ідентифікації, відповідальності за групу, за себе, за справу; юнаки й дівчата відчують себе суб'єктами соціальної дії.

Позитивний вплив проєктів на формування особистості майбутнього фахівця, виховання духовних цінностей є незаперечним, оскільки, як стверджує І. Бех, «у кооперативній діяльності мета, а відповідно й результат є спільними. Кожен учасник діяльності робить свій внесок у єдине досягнення – продукт. Цим знімається проблема формування і вияву стосунків конфліктності й конкуренції, натомість серед учасників кооперативної діяльності утверджуються співпраця і злагода. Зацікавленість кожного учасника кооперативної діяльності в якісному кінцевому продукті може стимулювати становлення так званої допомагальної, тобто орієнтованої на допомогу іншій людині, поведінки. Переживання успіху за умови одного на всіх результату виступає механізмом не роз'єднання, а згуртування учасників кооперативної діяльності» [32, с. 141].

Також з метою уможливлення педагогічної підтримки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в межах діяльності Київського

університету імені Тараса Шевченка та Хмельницького національного університету започатковано телефон та пошту студентської довіри, куди студенти можуть звернутися зі своїми проблемами.

В основі процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» має бути закладений комплексний підхід заснований на співпраці та зворотному зв'язку під час застосування активних та інтерактивних методів навчання з урахуванням цілей та завдань, що вирішується на кожному етапі навчання. У зв'язку з тим, організація навчання щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету здійснюється крізь призму зміни поведінки особистості. Однією з найважливіших умов, яка є запорукою для набуття освітнім середовищем рис толерантності, є забезпечення сприятливого психологічного клімату між усіма суб'єктами освітнього процесу, тобто створення сприятливого середовища для успішної соціалізації і формування міжкультурної компетентності.

З точки зору А. Грітченка та А. Кириленка, створення психологічного клімату також є необхідною умовою інноваційно-діяльного середовища. Основна стратегія полягає у побудові такого характеру взаємодії організаторів та учасників інноваційних процесів у закладі вищої освіти, який спонукає до розкриття творчого потенціалу, самопізнання, саморозвитку, досліджень передового досвіду. Необхідними умовами позитивного психологічного клімату є виконання принципу психологічної рівності суб'єктів освітнього процесу, яка полягає у співпраці, партнерстві та взаємодоповненні з метою розвитку інноваційних знань та відповідного інноваційного досвіду; створення стосунків співтворчості та творчої розкритості особистості за рахунок відкритості стосунків у колективі; формування поля засвоєння досвіду успіху та задоволеності від результатів творчої та інноваційної діяльності [ 89, с. 109].

Варто наголосити на важливості дотримання етичних кодексів у процесі

формування міжкультурної компетентності у студентів галузі «Інформаційні технології». Наприклад, у Кодексі академічної етики Хмельницького національного університету (ХНУ) (2020 р.) [155] наголошено на важливості дотримання принципів рівності, справедливості, рівних можливостей, уникнення і недопускання жодної з форм дискримінації, фаворитизму, персоналізації, переслідування тощо. Учасники академічної спільноти ХНУ визнають і поважають вірування та переконання один одного. В Хмельницькому національному університеті створюється Комісія ХНУ з питань академічної етики та доброчесності – орган, який приймає рішення про відповідність дій учасників академічної спільноти ХНУ вимогам цього Кодексу та розглядає конфліктні ситуації.

У Київському національному університеті імені Тараса Шевченка також діє «Етичний кодекс університетської спільноти» (2017 р.) [115], у якому зазначено, що викладачі та студенти університету мають дотримуватися правил етичної поведінки один з одним; не допускати будь-якої дискримінації членів університетської спільноти; дбати про патріотичне та культурно-естетичне виховання студентів; мотивувати студентів до навчання; дотримуватися етичних норм спілкування та співпраці в університетському просторі та за його межами; забезпечувати умови для утвердження та дотримання етичних принципів в університетському просторі. Наголошується на недопустимості випадків дискримінації та насильства над членами університетської спільноти за громадянством, кольором шкіри, національністю, мовою, походженням, віровизнанням та іншими особливостями.

*Технологічна складова університету* щодо формування міжкультурної компетентності й майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» втілюється через використання у освітньому процесі університету комплексу традиційних та інноваційних форм, методів та засобів, як от: лекції-візуалізації, лекції-екскурсії, бінарні лекції, семінари-дискусії, практичні та лабораторні роботи, тренінги, проблемний і лабораторний методи, що



засновані на принципах «навчання на практиці», через отримання практичного досвіду, метод групових пазлів, кейс-метод, вікторини, конкурси, проекти, рольові ігри, дискусії, клуби за уподобаннями [55, с. 45], метод Brainstorm, метод Fishbone, флешмоби, майстер-класи, Інтернет-олімпіади, благодійні акції, ярмарки, інформаційні форуми, веб-квести, застосування електронного паспорту студента з метою отримання об'єктивної інформації щодо того чи іншого студента, коучинги, стендапи, конкурси стартап-проектів, квартирники, програми літнього стажування в країнах Європейського Союзу, відвідування гостьових лекцій представників з усіх країн світу з питань міжкультурної компетентності, толерантності; тематичні вечори, волонтерство, квести, майстер-класи, симпозіуми, налагодження телемостів з міжнародними країнами-партнерами університету, відвідування лінгвістичних музеїв, отримання наукових грантів на навчання за кордоном тощо.

Однією з цікавих та ефективних форм організації навчання майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», що сприяють формуванню у них міжкультурної компетентності, є *лекція-візуалізація*, що передбачає віртуальну форму подання лекційного матеріалу за допомогою мультимедійних засобів навчання. Читання такої лекції має на меті розгорнуте чи коротке коментування візуальних матеріалів (натуральних об'єктів-людей у їхніх діях і вчинках, у спілкуванні та розмові; картин, малюнків, фотографій, слайдів). *Лекція-екскурсія* зазвичай проводиться не у звичній для всіх аудиторії, а передбачає виїзд безпосередньо до музеїв, баз практики тощо. *Бінарна лекція* має на меті викладу матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл) або вченого і практика, викладача і студента, шляхом презентації уявного діалогу між представником сучасної педагогіки та педагогом – класиком (драматизація).

Окреслені форми та методичне забезпечення освітнього процесу університету щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» з використанням можливостей

сучасних інноваційних технологій надають можливість для посилення теоретичної та практичної готовності щодо оволодіння знаннями, уміннями та навичками міжкультурної взаємодії та подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Не менш важливою формою організації освітнього процесу в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, що також сприяє формуванню у них міжкультурної компетентності є самостійна робота студентів, яка планується як позааудиторна форма організації освітнього процесу та спрямована на оволодіння міжкультурною компетентністю шляхом засвоєння, систематизації та структуризації теоретичного матеріалу, а також формування і закріплення практичних умінь та навичок розробки методичного забезпечення освітнього процесу в закладах вищої освіти. Самостійна робота передбачає виконання індивідуального завдання кожним студентом у відповідності до отриманого ними варіанту завдання.

У своїй дисертаційній роботі В. Лаппо [185; 186; 187; 188] пропонує ряд активних форм позааудиторної роботи, що позитивно сприймаються студентами, сприяють самовдосконаленню студентів, формуванню у них духовних цінностей. Серед цих форм можна виокремити тренінгові заняття «Сприяння своєму духовному зростанню». Кожне з цих занять – це насамперед запланований виховний процес, призначений удосконалити знання студентів про себе, дізнатися, як сприймається їхня поведінка та окремі риси характеру однолітками, збагатитися досвідом спілкування, набутти гармонізації власного емоційного стану.

М. Донченко дає найбільш повне та обґрунтоване визначення поняттю «позааудиторна діяльність». На його думку, позааудиторна робота є складником професійно-педагогічної підготовки та формування особистості майбутнього фахівця, особливою формою організації студентського життя, безперервним процесом, в якому реалізується виховання, освіта і розвиток студентів. Характерною відмінністю позааудиторної роботи від аудиторної є

те, що вона здійснюється у специфічних формах, вибір і використання яких суб'єктами організації позааудиторної діяльності здійснюється на демократичних засадах [108].

Позааудиторна діяльність відкриває великі можливості для самореалізації. Вона передбачає досить великий ступінь свободи, завдяки чому здійснюється більш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, викладачів, адміністрації закладу вищої освіти, відбувається культурне і духовне збагачення особистості.

Зважаючи на характерні ознаки позааудиторної діяльності, створення умов для творчого, інтелектуального, духовного розвитку майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» є головною метою позааудиторної роботи. Відповідно до мети, основними завданнями позааудиторної діяльності ми вбачаємо формування суспільно-громадського досвіду особистості майбутнього фахівця; розвиток, стимулювання та реалізація його духовного і творчого потенціалу; створення системи пошуку й підтримки талантів; формування особистісно-значущих соціокультурних цінностей; задоволення потреб майбутніх фахівців у професійному самовизначенні; розвиток психофізичних ресурсів тощо.

Науковці В. Лозова, Г. Троцько виокремлюють ряд методів, які сприяють формуванню міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у процесі використання їх в позааудиторній діяльності закладу вищої освіти, а саме: метод формування толерантної свідомості (навіювання, освічення, переконання, власний приклад) та методами набуття досвіду суспільної поведінки (привчання, вправлення, доручення, вимога), самовиховання [196].

Зважаючи на це, під методом формування міжкультурної компетентності ми розуміємо спосіб впливу на свідомість та поведінку студента з метою формування у нього міжкультурної компетентності. Натомість метод набуття досвіду суспільної поведінки має практичну площину та формується шляхом кропіткої роботи над самим собою.

Також заслуговує на увагу підхід В. Ліхачова, який виокремив такі

методи: повсякденного систематичного цілеспрямованого і вільного спілкування, ділової, товариської, довірливої взаємодії (обговорення, застереження); самопізнання, самоорганізації, самоаналізу; звернення до свідомості (приклад, пояснення, переконання), почуттів (співчуття, совісті), волі та вчинків (вимога, навіювання, заохочення, покарання) [194].

Цінність означених методів у процесі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» насамперед полягає у сприянні вироблення у них здатності поваги щодо думок інших, кращому їх розумінню, а також здатності розглядати відмінності між культурами, релігією, менталітетом, мовою та іншими особливостями кожного етносу.

Серед ефективних форм і методів формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету слід виокремити участь у дискусійних клубах, воркшопах, фестивалях, змаганнях, диспутах, звернення до історичних витоків, надання уваги проявам інтолерантного ставлення до представників різних етнічних груп, вивчення художньої культури, залучення до прикладу толерантних викладачів тощо.

Незаперечним є те, що формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету – процес багатогранний, який вимагає врахування низки специфічних чинників як рушійної сили формування та розвитку інтелекту професійно-спрямованої особистості.

Відтак, варто виокремити наступні фактори, що впливають на актуальність вивчення проблеми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, серед яких: *соціальні*, які відображають потреби суспільства у фахівцях високого рівня зі знанням культури міжетнічної взаємодії, толерантними установками; *педагогічні*, що включають діяльність викладача і студента при формуванні фахівця; *психолого-педагогічні*,

пов'язані з інтелектуальною діяльністю щодо формування професійної мотивації, а також інформативність і актуальність змісту матеріалу, зв'язок із професією, усвідомлений підхід до вивчення предмету, індивідуальну роботу з кожним щодо формування професійної мотивації і професійного творчого мислення, розвиток професійної значущості та перспектив використання знань у майбутній професійній діяльності.

Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» – складний, але необхідний процес, оскільки це не лише готує майбутніх фахівців до реалій сучасного ринку праці, але й робить внесок у гуманізацію сучасної вищої освіти. Тому вибір етапів, на яких буде будуватися процес навчання, а також розробка методики навчання мають базуватися на досягненнях сучасної методологічної науки й враховувати існуючий позитивний досвід, накопичений попередніми поколіннями.

На думку К. Гранта (англ. С. Grant) [377], процес формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців відбувається через декілька етапів, а саме:

- усвідомлення й розуміння особистістю власної національності, етнічної групи тощо;
- отримання знань про інші етнічні групи, їх внесок у суспільство, історію, ідеали, вірування;
- накопичення толерантного досвіду під час навчання в університеті;
- сприяння соціальній справедливості; прийняття культурного плюралізму;
- звільнення від стереотипів; засвоєння основ полікультурної освіти;
- інтергрупове міжкультурне навчання;
- набуття досвіду міжкультурної взаємодії;
- об'єктивне й критичне ставлення до соціальної дійсності [225].

Як зазначає М. Якібчук, формування міжкультурної компетентності у студентів закладів вищої освіти відбувається на наступних етапах: *інформаційно-переконувальний* – є трансляцією інформації з питань

міжкультурної компетентності особистості, переконання студентів, що міжкультурна компетентність має бути не лише однією з головних морально-етичних якостей, а й невід'ємним атрибутом їхньої майбутньої професійної діяльності; *аналітико-самореалізаційний* – передбачає аналітичну діяльність студентів під час аудиторних та позааудиторних занять стосовно реалізації принципів міжкультурної компетентності за рахунок засвоєння культурних норм; *практичний* – має на меті удосконалення вмінь та навичок толерантної взаємодії студентів на основі розв'язання педагогічних ситуацій та проблемних завдань під час навчання; *конструктивно-мультиплікаційний* – полягає у примноженні проявів міжкультурної компетентності в процесі міжособистісної взаємодії [348].

Отже, реалізація навчання майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» на засадах використання ІКТ призводить до зростання обсягу нових знань щодо культурних відмінностей та їх позитивному прийнятті, поліпшенні характеру взаємовідносин між студентами різних етнічних груп, розвитку здатності критичного аналізу, здобутої у процесі навчання інформації, а також налагодженню ефективної комунікації у віртуальній та реальній міжкультурній взаємодії, зростанню рівня емпатійності й толерантного ставлення до інших народів і культур.

### **1.3. Змістові компоненти, критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету**

Аналіз наукової літератури, теорії і частково практики дає підстави для визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Реформування системи вищої освіти України з урахуванням Європейських стандартів і досвіду вимагає узгодження критеріїв оцінювання

якості набутих компетентностей. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості компетентностей міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету складають діагностувальний інструментарій, необхідний для динаміки та порівняння навчальних досягнень студентів із запланованим до засвоєння обсягом знань.

У сучасній психолого-педагогічній літературі не існує єдиного чітко сформованого підходу щодо виокремлення компонентів міжкультурної компетентності особистої та професійної якості майбутнього фахівця у будь-якій галузі. Кожен науковець з огляду власних поглядів виокремлює найбільш значущі на його думку компоненти міжкультурної компетентності.

З позиції психології і теорії комунікації існують різні підходи до визначення компонентної структури міжкультурної компетентності.

Науковці Г. Чен (англ. G. Chen) і Дж. Староста (англ. J. Starosta) до компонентної структури міжкультурної компетентності відносять наступні: *особистісні властивості* – риси, які становлять особистість індивідуума й засновуються на унікальному досвіді проживання людини у рідній культурі й частково відображають спадковість (самосвідомість, уявлення про самого себе (самооцінка), саморозкриття й саморелаксація); *комунікативні вміння* – вербальна й невербальна поведінка та інші вміння, які сприяють здатності особистості до ефективної взаємодії з оточуючими (соціальні вміння, гнучкість, вміння керувати взаємодією); *психологічна адаптація* – здатність до сприйняття іншої культури. Психологічна адаптація тягне за собою комплексний процес, через який ми засвоюємо здатність відповідати іншій культурі (фрустрація, стрес, відчуження й невизначеність); *усвідомлення особливостей власної культури*, які впливають на поведінку особистості й мислення (соціальні цінності, соціальні норми, соціальні звичаї й соціальні системи) [372].

На думку Ю. Тодорцевої, структура міжкультурної компетентності студентів складається з трьох провідних *компонентів*, а саме:

*концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового. Концептуально-ціннісний* розглядається крізь систему поглядів, переконань щодо організації педагогічного процесу, серед яких домінують такі: ідея духовної свободи людини, визнання самотності й унікальності кожної особистості, віра у невичерпні можливості і здібності особистості, повага до людської гідності. *Особистісно-мотиваційний* виявляється у характері емоційно-позитивного ставлення студентів до всіх учасників освітнього процесу (доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість тощо), переконаність у значущості толерантного підходу до роботи зі студентами, прагнення до діалогічних взаємин. *Діяльнісно-поведінковий* – система способів педагогічних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників освітнього процесу, серед яких: прийняття та розуміння індивідуальності особистості студента, надання права самовираження, вміння приховувати або згладжувати негативні почуття [315].

С. Тінг-Тумі (англ. S. Ting-Toomey) з-поміж компонентів міжкультурної компетентності визначає: знання, розуміння важливих концептів міжкультурної комунікації; уважність до власних внутрішніх поглядів, передбачень та емоцій, і, водночас, настроїв на пізнання, погляди іншого; комунікативні вміння, ключовими з яких є спостережливість, вміння уважно слухати, самотність особистості й спільний діалог [405].

У своїх наукових доробках В. Гудікунст (англ. W. Gudykunst) акцентує увагу на трьох компонентах міжкультурної компетентності. Серед яких: *мотивація* (потреба в передбачливості, потреба уникати почуття хвилювання, потреба підтримувати уявлення про себе, тенденції наближення-віддалення); *знання щодо* збору інформації, групових відмінностей, особистісних подібностей, альтернативних інтерпретацій; *вміння* (бути уважним, переносити невизначеність, керувати почуттям хвилювання, адаптувати власну комунікацію, робити правильні передбачення



і давати правильні пояснення, здатність до емпатії) [378].

Учений М. Байрам (англ. M. Byram) розглядає міжкультурну компетентність як сукупність п'яти компонентів, а саме: *відношення* (допитливість і відкритість, готовність усунути недовіру до іншої культури і довіра до власної); *знання* (соціальних груп та їх життєдіяльності у власній та інших культурах, а також процесів суспільної та індивідуальної взаємодії); *вміння інтерпретації і співвідношення* (здатність інтерпретувати документ чи подію стосовно іншої культури, зіставити з документом із власної культури); *вміння робити відкриття і взаємодіяти* (здатність отримати нові знання про чужу культуру і здатність оперувати знаннями, вміннями і відношеннями у реальній практиці міжкультурного спілкування); *критичне усвідомлення культури* (здатність критично оцінювати перспективи, процеси й продукти своєї та іншої культур) [370].

І. Лохманова та Л. Федоряк у структурному змісті міжкультурної компетентності виокремлюють такі компоненти: *когнітивний* (знання особистістю основних нормативно-правових документів щодо міжкультурної компетентності, історії й традицій свого та інших народів); *чуттєво-емоційний* (формування загальної системи світогляду особистості, ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів); *діяльнісний* (потреба у дотриманні норм і правил толерантної поведінки) [200].

Належну увагу характеристиці компонентної структури міжкультурної компетентності приділила О. Столяренко, яка у структурному змісті міжкультурної компетентності виокремила п'ять елементів: *когнітивний*, що передбачає розуміння способів прийняття самого себе (інтраперсональний критерій: самоповага, адекватна самооцінка, свобода) та розуміння способів прийняття іншої людини (інтерперсональний критерій: повага до особистості іншої людини незалежно від її соціального статусу, переконань, віросповідання); *емоційно-вольовий* – охоплює стійкість емоційних реакцій, а саме: врівноваженість, самоконтроль, здатність стримувати роздратування, переважання позитивних емоцій; *практичний* – полягає у володінні технікою

толерантної взаємодії, тактикою конструктивної поведінки у критичних ситуаціях, що знаходять своє відображення в асертивній поведінці, умінні знаходити вихід зі складної ситуації, автономності поведінки; *мотиваційно-ціннісний* – прийняття особистістю філософсько-етичних, релігійних, загальнолюдських та гуманістичних цінностей; *практичний* – проявляється шляхом прояву поваги до особистісної гідності, розуміння внутрішнього світу іншої людини, доброзичливості, засудженні жорстокості [301; 302]. Означені компоненти знаходяться у взаємообумовленому зв'язку між собою.

У своїх працях Ю. Ірхіна [139] виокремле когнітивно-ціннісний, перцептивно-емоційний, рефлексивно-поведінковий; когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний компоненти міжкультурної компетентності майбутніх фахівців. *Когнітивний компонент* включає наявність у студентів знань про сутність і змістові аспекти міжкультурної компетентності, усвідомлення її значущості у суспільстві, що виявляється у гнучкості та критичності мислення, визнанні існування іншої думки, прогнозуванні можливих шляхів вирішення проблеми. *Емоційно-ціннісний* – поєднує в собі емоції, потреби, мотиви діяльності, спрямовані на досягнення взаєморозуміння у процесі міжособистісних відносин. *Поведінково-діяльнісний* – являє собою досвід застосування знань, вмінь та навичок у поведінці, здатності до співпраці, діалогу з представниками різних етнічних груп, доброзичливості та самоконтролю.

Варто визначити знаннєвий, афективно-вольовий та прогностично-діяльнісний компоненти міжкультурної компетентності студентів університету. У змісті *знаннєвого компоненту* закладено сталу систему знань студентів про: міжкультурну компетентність як соціокультурне явище; сприяння усвідомленню студентами ключових категорій і понять міжкультурної компетентності; формування у студентської молоді уявлень про міжкультурну компетентність як інтегративну особистісно-професійну якість, її складові та прояви у фаховій діяльності; обізнаність студентів із методикою формування міжкультурної компетентності. Даний компонент є

своєрідним інформаційним «полем», окремі елементи якого характеризують особливості особистості, взаємовідносини в освітній сфері, специфіку роботи, предметний зміст навчання та інших знань, необхідних для повноцінної організації педагогічного процесу. Отже, знанневий компонент міжкультурної компетентності студентів виявляється в їхньому ставленні до розмаїття та ймовірного характеру змісту інформації, на базі якої складаються сучасні знання про предмет і засоби педагогічної діяльності, цілі, способи, форми і методи її опанування.

*Афективно-вольовий компонент* міжкультурної компетентності студентів виявляється у готовності особистості до співпраці та взаємодії зі студентами різних ціннісних, життєвих і професійних орієнтацій, типів і рівнів розвитку мислення, загальної культури тощо. Зміст цього компоненту представлений емпатією, ідентифікацією, прийняттям, емоційною стійкістю, розвинутим емоційним інтелектом. Відтак, повноцінна емпатія безцінна і в даному сенсі толерантна, оскільки спрямована на позитивний емоційний контакт між учасниками діалогу. У свою чергу, встановлення позитивного емоційного контакту між співрозмовниками сприяє створенню довірливих стосунків та комфортної атмосфери спілкування, що впливає на зниження ймовірності виникнення суперництва у відносинах. Афективно-вольовий компонент характеризує готовність і здатність майбутнього викладача співпрацювати і взаємодіяти зі студентами різних здібностей, життєвих і професійних ціннісних орієнтацій, загальної культури, типів і рівнів розвитку пізнавальних процесів тощо. У такий спосіб виникає пізнавально-емоційне утворення, необхідне для формування поведінкової готовності, а на складнішому рівні й поведінкових програм.

До змісту *прогностично-діяльничого компоненту* міжкультурної компетентності студентів входять конкретні уміння й навички, що проявляються у всіх видах професійної діяльності майбутніх фахівців – здатність до вибору й обґрунтування толерантної взаємодії (компроміс, відмова від примусу, співпраця); рефлексія як уміння передбачити та знайти

раціональне розв'язання складеної педагогічної ситуації [10].

Окреслене уможливлене виокремлення ціннісного складу інформаційної культури студентів. Так, з точки зору Ю. Руденко до складу інформаційної культури студентів належить ціннісне ставлення до себе як до майбутнього конкурентоспроможного спеціаліста, активного суб'єкта світового інформаційного середовища; інших суб'єктів інформатизованого суспільства знань; інформаційних технологій як до культурного цивілізаційного надбання [269].

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що означені компоненти міжкультурної компетентності складають змістову характеристику основних функцій і професійних умінь майбутніх фахівців у галузі «Інформаційні технології» як-от:

- *звучність знань* (здатність навчатися, систематизувати нові знання й інтегрувати їх у раніше набуті);
- *соціальна активність* (готовність до взаємодії з представниками різних етнічних груп в різних соціальних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і вибудовування конструктивних відносин у суспільстві);
- *дивергентність поведінки* (здібність до неординарного вирішення поставлених завдань, орієнтація на пошук декількох варіантів рішення);
- *культура поведінки* (здатність використовувати здобуті уміння та навички міжкультурної взаємодії під час роботи в команді, здатність вільно комунікувати з усіма учасниками освітнього процесу);
- *мобільність поведінки* (здатність до швидкої зміни стратегії або тактики з урахуванням складених обставин);
- *емпатія* (адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини);
- *стійкість особистості* (сформованість соціально-моральних

мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з людьми інших етнічних спільнот);

- *комунікативність* (готовність до сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їхньої точки зору, яка має право на існування незалежно від ступеня розбіжності з їхніми власними поглядами, здатність до взаємодії особистостей, що мислять по-різному, та вміння домовлятися).

Варто відзначити, що вказані компоненти міжкультурної компетентності характеризуються певними показниками та критеріями.

З огляду на означену проблему дослідження під *критерієм* сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» будемо розуміти мірило визначення, оцінки, достовірності знань, що визначають реальний стан сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

У науковій літературі під поняттям «критерій» розуміють істотну, характерну ознаку, на підставі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація чогось [44, с. 8]; мірило визначення або класифікації чогось [175, с. 23].

З точки зору О. Браславської, поняття «критерій» трактується як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось; засіб перевірки вірного або невірного твердження, гіпотези [51, с. 47].

Оцінювання педагогічних явищ вимагає уніфікованої системи критеріїв, що мають відповідати певним вимогам: об'єктивність, надійність, простота виміру [261, с. 312–313]. З-поміж додаткових ознак М. Пряжніков виокремлює такі: компактність, зручність у використанні; поєднання якісних і кількісних методів оцінювання, які стосуються не лише зовнішніх дій і вчинків, але й внутрішнього світу людини, що самовизначається; зрозумілість критеріїв як для спеціаліста, так і для суб'єкта самовизначення; прогностичність критеріїв, що дозволяє не лише оцінити певний рівень

самовизначення, але й простежити його динаміку [262, с. 161].

І. Булах висуває вимоги до використання критеріїв:

- критерії – результат спільного обговорення та співпраці усебічно інформованих експертів;
- критерії мають ґрунтуватися на одержаних даних результатів іспитів;
- устанавлення критеріїв вимагає експертних висновків [56, с. 235].

На погляд І. Блощинського, під час добору критеріїв необхідно враховувати певні чинники: розроблення критеріїв та показників має виходити з мети дослідження; на визначення критеріїв не має впливати думка суб'єктів; ознаки мають бути сталими; основний зміст критеріїв характеризується системою взаємопов'язаних ознак [42, с. 75].

Перш ніж визначити критерії та показники сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, звернімось до наукового досвіду.

З-поміж критеріїв оцінювання ступеня сформованості міжкультурної компетентності студентської молоді Н. Самойленко виокремлює наступні: ціннісно-мотиваційний (цінності й мотиви, необхідні для опанування та реалізації міжкультурної взаємодії); когнітивний (знання, необхідні для міжкультурної взаємодії, навички коректної поведінки); операційно-технологічний (рівень сформованості умінь та навичок, які характеризують міжкультурну компетентність студента); рефлексивний (оцінювання процесу міжкультурної взаємодії), особистісний (якості студента, що впливають на міжкультурну взаємодію) [275, с. 6].

Як зазначає І. Дирда [102], задля визначення стану сформованості міжкультурної компетентності студентів слід використовувати наступні критерії та показники: мотиваційно-ціннісний – уможлиблює виявлення сукупності мотивів і потреб, що спонукають студента до розвитку міжкультурної компетентності (показники: прагнення до реалізації власних

знань, можливостей, досвіду; усвідомлення необхідності дотримання правил спілкування; сформованість цінностей і моральних, громадянських ідеалів); когнітивний – передбачає визначення рівня знань про культуру, традиції, особливості комунікації, загальноприйняті правила та норми поведінки під час взаємодії з представниками інших народностей, культур (показники: володіння, засвоєння, оперування знаннями про етнокультурні особливості своєї та інших культур; відповідність використання культурно-маркованих одиниць у міжкультурній комунікації); поведінково-діяльнісний – сприяє діагностуванню набутого досвіду міжкультурної взаємодії, практичних навичок застосування знань, володіння певними комунікативними вміннями, здатністю розв’язувати завдання міжкультурної взаємодії (показники: ініціатива у встановленні міжкультурного контакту; позитивне ставлення до української культури тощо); аксіологічний надає змогу встановити сукупність національних і загальнолюдських цінностей, виявити обсяг інформації про систему моральних, естетичних та інших цінностей, наявність почуття толерантності, гуманізму, національної, етнічної самосвідомість (показники: вміння розв’язувати конфлікти, гнучкість у міжкультурному спілкуванні; прояв дипломатичності для підтримання діалогу; дотримання норм, правил толерантної поведінки).

К. Пригожина пропонує доповнити означені критерії такими, як от: афективний (сформованість загальної культурної обізнаності) та поведінковий (сформованість навичок та вмінь використання набутих знань у ситуаціях особистісного та професійного спілкування) [253, с. 160].

До ряду критеріїв сформованості міжкультурної компетентності варто також віднести: наявність соціокультурних знань, проявів духовної культури, національної самосвідомості; особистісні характеристики, що зумовлюють шанобливе ставлення до представників іншої культури (толерантність, емпатія) [370].

І. Блощинський під час розробки критеріїв і показників міжкультурної компетентності студентів наголошує на важливості урахування наступних

факторів: 1) сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні проблемі дослідження; 2) ознаки мають бути сталими, повторюватись та відображати сутність явища; 3) система взаємопов'язаних ознак має розкривати основний зміст критеріїв [42].

У своїх наукових працях О. Грива [85] виокремлює такі критерії міжкультурної компетентності особистості, які визначаються, як інтегративні характеристики толерантної особистості: терпимість, емпатійність, комунікативність, стресостійкість, соціальна активність, інтелігентність, освіченість, інтелектуальність. Ці критерії можуть бути використані у системі освіти з метою формування міжкультурної компетентності у студентської молоді для постановки завдань, проєктування освітнього процесу, діагностики, розвитку особистості та групи, для оцінки результатів освітнього процесу.

На думку В. Тернопільської та О. Дерев'яно під показниками варто розуміти кількісні або якісні характеристики сформованості властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, або ступінь сформованості того чи іншого критерію [314, с. 265].

Як зазначає Л. Максимчук, показниками сформованої міжкультурної компетентності студентів слід вважати наступні:

- психологічна готовність до співпраці з представниками інших культур;
- відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- уміння розмежовувати колективне та індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур;
- здатність змінювати поведінкові моделі спілкування в залежності від ситуації;
- дотримання етикетних норм у процесі комунікації;
- готовність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи [206, с. 260].



О. Добровіцька серед показників міжкультурної компетентності студентів пропонує наступні: повнота змісту та міцність знань, пізнання суті міжкультурної компетентності, усвідомлення її значущості; прийняття інших, активність у соціальних відносинах, прагнення індивіда до побудови партнерських стосунків та надання допомоги, усвідомлення особистістю емоційного стану інших людей; стриманість, комунікативна компетентність, самоконтроль, а також реалізація міжкультурних цінностей в будь-яких ситуаціях [104].

На думку А. Батаршева, для майбутніх викладачів закладів вищої мають бути характерні такі прояви міжкультурної компетентності, як от: спрямованість на встановлення міжкультурних зв'язків; високий рівень комунікативної культури; здатність до співчуття; адекватність у прийнятті рішень; неупередженість власних суджень; розвинута культура мовлення, міміка, пантоміміка; вміння володіти собою і бажання допомагати людям [15].

Дослідниця Ю. Руденко з-поміж якостей толерантної особистості виокремлює здатність ставитися з терпінням, повагою, до вірувань, інтересів, переконань, звичок і поведінки віртуальних членів співтовариства, бути стриманим у власних словах, вчинках та діях, уміти визнавати власні помилки у ставленні до інших, що є особливо актуальним у сучасних умовах протистояння країн, людей, національностей [267 с. 182].

З огляду на здійснений теоретичний аналіз проблеми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, нами визначено змістову структуру, яка охоплює наступні компоненти: емоційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний (рис. 1.4).

*Емоційно-ціннісний компонент* поєднує у собі ціннісні орієнтації, на яких будується поведінка майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», потреба й готовність здійснення комунікації з представниками інших культур, здатність регулювати власні емоції й створювати позитивний

фон спілкування.

*Критерієм* сформованості *емоційно-ціннісного компонента* визначено *ціннісний* (ціннісне ставлення майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до міжкультурної компетентності).

*Показниками* *ціннісного критерія* визначено: стійкий інтерес до міжкультурної компетентності як до цінності, емоційна оцінка власних знань щодо сутності міжкультурної компетентності, ступінь бажання оволодіти знаннями, уміннями міжкультурної компетентності, розвинений емоційний інтелект, здатність до емпатії.

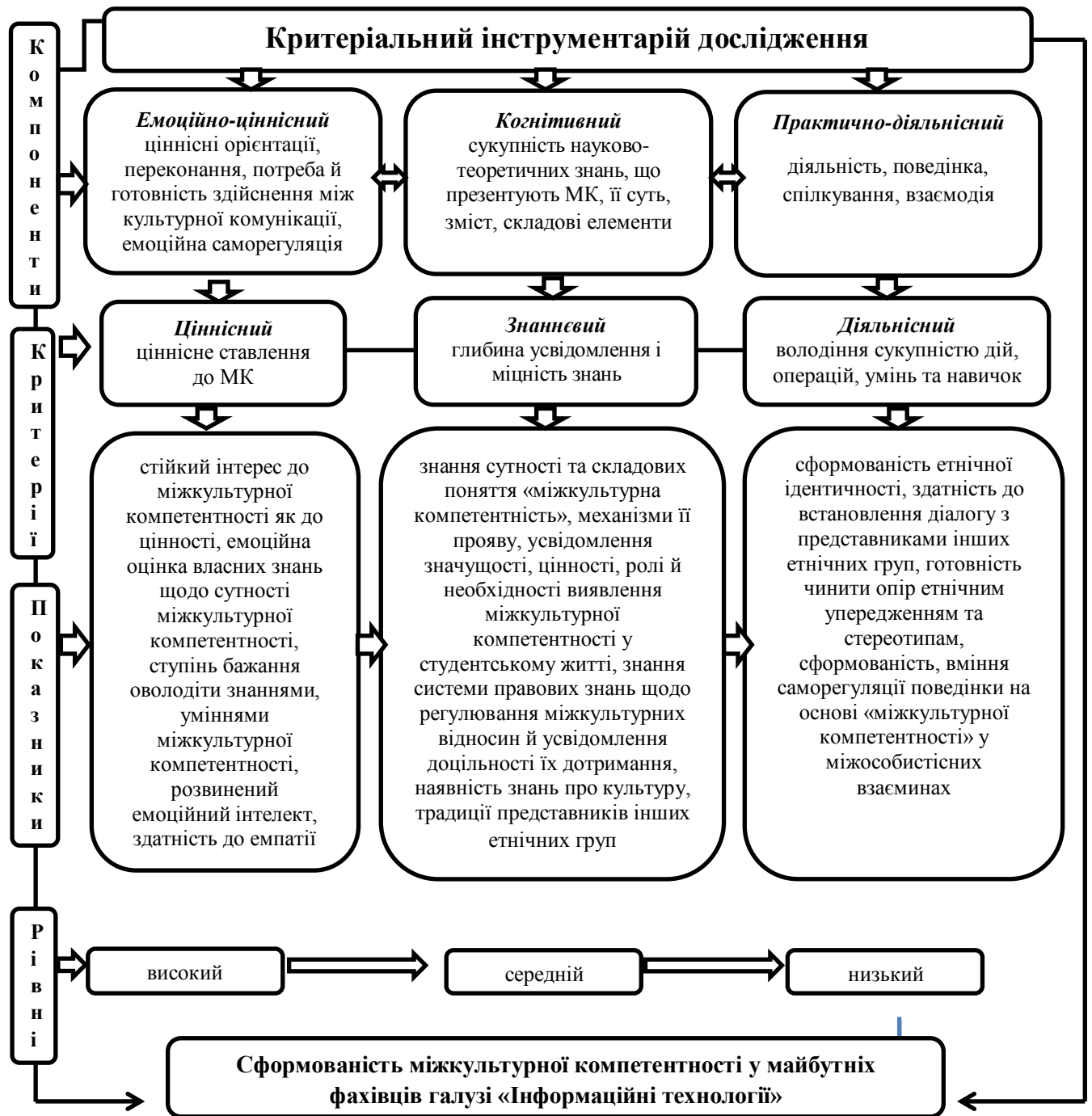
*Когнітивний компонент* знаходить своє вираження у сукупності знань, що презентують міжкультурну компетентність, її суть, зміст, складові елементи.

*Критерієм когнітивного компонента* визначено *знанєвий* (глибина усвідомлення і міцність знань). Він детермінується через такі *показники*: знання сутності та складових поняття «міжкультурна компетентність», механізми її прояву, усвідомлення значущості, цінності, ролі й необхідності виявлення міжкультурної компетентності у студентському житті, знання системи правових знань щодо регулювання міжкультурних відносин і усвідомлення доцільності їх дотримання, наявність знань про культуру, традиції представників інших етнічних груп [64; 65].

*Практично-діяльнісний компонент* стосується діяльності, поведінки, вмінням знаходитися в іншому культурному середовищі й налагоджувати культурний діалог.

*Критерієм практично-діялісного компонента* визначено *діялісний* (ступінь розвитку навичок міжкультурної взаємодії, їх стійкість).

*Показниками діялісного критерію* є сформованість етнічної ідентичності, здатність до встановлення діалогу з представниками інших етнічних груп, готовність чинити опір етнічним упередженням та стереотипам, сформованість, вміння саморегуляції поведінки на основі «міжкультурної компетентності» у міжособистісних взаєминах.



**Рис. 1.4.** Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології». *Джерело:* власна розробка

На нашу думку, кожен критерій міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» характеризується певним ступенем прояву окреслених показників. Визначені нами критерії можуть бути сформовані у вигляді знань, умінь і навичок майбутніх фахівців

на різних рівнях. Під рівнем ми розуміємо міру якісного прояву показників міжкультурної компетентності.

Варто зазначити, що в науково-педагогічній літературі виокремлюють різні підходи щодо рівнів прояву міжкультурної компетентності студентської молоді.

У дослідженні І. Зозулі визначено три рівні сформованості міжкультурної компетентності студентів: високий, середній та низький. Високий рівень вирізняється крос-культурною грамотністю, визнанням громадянських цінностей, державних символів власної та інших країн, високим рівнем сформованості толерантності, відкритості, гуманістичних цінностей, моральних та громадянських ідеалів, готовністю до поглиблення знань про культуру, традиції інших народів світу, сприйняття культурної розмаїтості. Середній рівень характеризується достатніми уявленнями про власну культуру та культуру інших народів світу, традиції, громадянські цінності. Студенти дотримуються правил культурного етикету, розуміють необхідність урахування у своїй поведінці правил толерантного спілкування, виявляють ініціативу у встановленні міжкультурного контакту задля досягнення взаєморозуміння. Низький рівень вирізняється полікультурною неграмотністю студентів, недостатнім рівнем сформованості уявлень про моральні й загальнокультурні цінності, виявленням упередженості в ставленні до оточуючої дійсності. Студенти неготові до сприйняття культури інших народів світу та культурної взаємодії у спілкуванні з представниками інших етнічних груп [130, с. 8].

Залежно від міри та якості вияву міжкультурної компетентності Н. Зуєнко виокремлює три рівні: номінальний, пізнавальний, творчий. Номінальний рівень характеризується низьким рівнем сформованості загальнолюдських цінностей, негнучкістю у сприйнятті іншої культури. Студенти з номінальним рівнем сформованості міжкультурної компетентності мають низький рівень успішності, не усвідомлюють взаємозв'язок між рівнем сформованості міжкультурної компетентності та майбутньою

професійною діяльністю. Для них характерна низька комунікабельність і зацікавленість у формуванні компетентностей міжкультурної комунікації. Пізнавальний рівень характеризується взаємозв'язком професійних знань і умінь та рівнем міжкультурної компетентності. Студентам цього рівня притаманні спрямованість на досягнення у професійній сфері, середній рівень розвитку комунікативних навичок. Творчий рівень визначається високим рівнем розвитку комунікативних навичок, потребою в самовдосконаленні, здатністю творчо розв'язувати комунікативні завдання [132, с. 64–69].

Досліджуючи ступінь оволодіння студентами знаннями з міжкультурної компетентності, Л. Чумак визначає активно-творчий (високий), усвідомлено-ситуативний (середній), репродуктивний (низький) рівні. Для активно-творчого рівня характерне сформоване стійке ціннісне ставлення студентів до себе та оточуючої дійсності; знання про сутність понять «моральні цінності», «національна і загальнолюдська культура», «толерантність», готовність до діалогу та співробітництва з представниками різних культур за збереження власної культурної ідентичності; готовність прийти на допомогу людям різних етнічних груп. Усвідомлено-ситуативний рівень презентує часткові уявлення про важливість вияву моральності й толерантності в міжособистісних взаєминах; фрагментарну сформованість ціннісного ставлення до представників інших етнічних груп; часткову готовність до діалогу культур, співробітництва, позитивної взаємодії, частково сформоване бажання прийти на допомогу. Репродуктивний рівень притаманний студентам із відсутністю мотивації до розуміння необхідності вияву моральності й толерантності в міжособистісних взаєминах із представниками різних етнічних груп, як особистісно-моральних якостей; знання про національні й загальнолюдські моральні цінності й толерантність поверхові або відсутні, несформоване ціннісне ставлення до представників інших етнічних груп [338, с. 9–10].

Для нашого дослідження цікавою є позиція І. Крутової, яка

обґрунтовує три рівні сформованості міжкультурної компетентності студентів: 1) рівень стримування негативної реакції на морально значущий фактор, що виключає насильство і базується на емпатії (рівень прояву терпимості); 2) готовності до взаєморозуміння іншого на основі загальнолюдських цінностей, а також визнання за ним права на існування; 3) критичного діалогу й розширення власного досвіду на основі критичного осмислення [181].

Ми розуміємо *рівень сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» у освітньому середовищі університету* як кількісне та якісне виявлення й зміни цієї готовності загалом та окремо за кожним показником.

Відтак, при визначенні ступеня сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету нами виокремлено наступну структуру рівнів: *високий, середній, низький*.

*Високий рівень* вказує на усвідомлення цінності і значущості міжкультурних якостей майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» для суспільства і для подальшої професійної діяльності, стабільності й міцності міжкультурних знань, навичок і умінь. Він притаманний студентам, які: мають повні й системні знання з проблеми «міжкультурної компетентності», розуміють педагогічну сутність даного феномену, систематизують та аналізують характеристики показників «міжкультурної компетентності»; здатні самостійно використовувати методики та технології формування комфортного міжкультурного освітнього середовища університету на основі новаторського підходу; відзначаються відкритістю у спілкуванні з представниками різних етнічних груп, гнучкістю у побудові міжетнічних взаємовідносин на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги; здатні до адекватного самооцінювання власних здібностей.

*Середній рівень* вказує на ситуативний інтерес до пізнання

особливостей цілісної культурної й мовної ситуації, нестабільні й неповні знання етнічної й світової культури, неміцні навички та вміння міжкультурної взаємодії. Характеризується частковим розумінням сутності феномену «міжкультурної компетентності», знанням про її сутнісні та змістові аспекти; здатність до системної характеристики показників «міжкультурної компетентності» як інтегративної якості майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»; недостатній рівень знань щодо форм, методів, засобів формування сприятливого міжкультурного освітнього середовища університету; прагнення до узгодження позицій при недостатній сформованості здібностей до конструювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спільній діяльності.

*Низький рівень* вказує на низьку чутливість до міжкультурних норм, порушення їх ієрархії, відсутність знань навичок їх застосування в міжкультурній взаємодії. Характеризується несформованими, несистемними знаннями про «міжкультурну компетентність» як соціокультурне явище; нечіткими уявленнями про показники «міжкультурної компетентності» як особистісно-професійної якості майбутнього фахівця галузі «Інформаційні технології», фрагментарністю їхнього виокремлення та структурування, відсутністю прагнення до нових знань щодо «міжкультурної компетентності»; емоційною неврівноваженістю, несформованою здатністю до налагодження міжкультурної взаємодії у суспільстві; відчуженням та егоцентричністю, категоричністю в ситуації взаємодії та під час спілкування; неадекватністю самооцінювання власних здібностей, відсутністю умінь приймати раціональні рішення стосовно різних проблем; нездатністю контролювати власні вчинки та дії.

Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності, у процесі якої майбутнім фахівцям галузі «Інформаційні технології» доведеться налагоджувати взаємовідносини з усіма учасниками освітнього процесу, незалежно від їх культурних вподобань, етнічної приналежності, кольору

шкіри, релігійних поглядів та переконань, поведінки тощо, можна дійти висновку, що майбутні фахівці галузі «Інформаційні технології» мають володіти уміннями та навичками міжкультурної взаємодії в усіх її проявах на найвищому рівні.

Таким чином, процес формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету має цілеспрямований характер теоретичної, а також практичної підготовки з орієнтацією на структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості означеної особистісно-професійної якості майбутніх фахівців.

Зазначимо, що обґрунтовані критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету потребують експериментальної перевірки на формувальному етапі експерименту.

### **Висновки до першого розділу**

На підставі проблеми формування міжкультурної компетентності особистості у науковій літературі нами було проаналізовано ступінь дослідженості формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, в основу визначення сутності і змісту якої нами покладено розкриття понятійного апарату дослідження: «культура», «компетентність», «компетентнісний підхід» «міжкультурна компетентність», «міжкультурна компетентність особистості», «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Методологічною основою формування міжкультурної компетентності є компетентнісний підхід, який в науковому просторі розглядається як модель освіти, що передбачає розвиток від «мети освіти» до «результату освіти»,



який можна визначити на атестаційних випробуваннях.

Під компетентністю варто розуміти гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань.

Поняття «міжкультурна компетентність» визначаємо як етносоціокультурну, обумовлену інтегративну якість особистості, що включає в себе професійні та соціокультурні знання, які забезпечують ціннісне ставлення до своєї та іншої культури, подібностей і відмінностей між ними; здатності суб'єктів міжособистісної взаємодії ефективно включатися в діалог культур, вирішуючи особистісні та професійні завдання.

Під міжкультурною компетентністю майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» розуміємо особистісне утворення, що характеризується ціннісним ставленням до національної самосвідомості й духовної культури, необхідної їй для адаптації до інших культурних умов, успішного і ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності й співпраці з носіями інших культур як на професійному, так і на побутовому рівні.

Визначено особливості формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету крізь характеристику компонентної структури освітнього середовища університету, а саме: інформаційної, соціальної та технологічної складової. Інформаційна складова реалізується через використання в освітньому процесі університету освітніх програм дисциплін, спрямованих на формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», опору на навчальні плани, користування методичними розробками, візуалізація інформації, використання інформаційно-рекламних об'єктів, банерів, користування Інтернет-ресурсами тощо. Соціальна складова реалізується через

міжособистісну взаємодією всіх суб'єктів освітнього процесу у системі «викладач-студенти», «студенти-викладач», а також інших суб'єктів освітнього процесу, заснованому на принципі діалогічності, партнерства та врахування традицій університету. Технологічна складова включає в себе використання в освітньому процесі традиційних та інноваційних форм, методів і засобів організації навчання, інформаційних технологій, стилю викладання і характеру контролю.

Розроблено та схарактеризовано змістові компоненти, критерії, показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету: емоційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний.

Емоційно-ціннісний компонент поєднує у собі ціннісні орієнтації, на яких будується поведінка майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», потреба й готовність здійснення комунікації з представниками інших культур, здатність регулювати власні емоції й створювати позитивний фон спілкування. Когнітивний компонент знаходить вираження у сукупності знань, що презентують міжкультурну компетентність, її суть, зміст, складові елементи. Практично-діяльнісний – стосується діяльності, поведінки, вмінням знаходитися в іншому культурному середовищі й налагоджувати культурний діалог.

Для оцінки ступеня сформованості компонентів міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі визначено відповідні критерії (знаннєвий, ціннісний, діяльнісний), показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців (високий, середній, низький) й відповідно розкрито їхнє змістове наповнення.

Організовуючи освітній процес, важливо пам'ятати про умови його результативності, а саме: формування моральних рис особистості, яке відбувається на основі діяльності людини та її міжособистісної взаємодії;

співвіднесення зовнішніх впливів з індивідуальними особливостями; знання джерел і рушійних сил її професійного та життєвого самовизначення. Відтак, успіх реалізації процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційних технологій» в освітньому середовищі університету залежить від низки внутрішніх і зовнішніх чинників, поетапності впровадження інноваційних форм і методів навчання, організаційно-педагогічних умов і принципів його реалізації, наукових підходів, тощо.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [173; 174; 176; 177].

**РОЗДІЛ 2.**

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ТА  
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ОСВІТНЬОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

**2.1. Діагностика стану сформованості міжкультурної компетентності у студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету**

Організація констатувального етапу експерименту, передбачала визначення рівня сформованості «міжкультурної компетентності» майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології». Для цього було визначено компоненти, критерії, показники та рівні «міжкультурної компетентності» у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», здійснено відбір діагностичних методик у відповідності до розробленого критеріального апарату, здійснено кількісну та якісну обробку експериментальних даних проведеного дослідження та їх узагальнення.

Завданнями дослідження було:

- 1) дослідити рівень знань студентів про сутність і змістовні аспекти міжкультурної компетентності, окреслити стан розвитку здатності студентів до емпатії;
- 2) дослідити ступінь сприйняття майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» міжкультурної компетентності;
- 3) визначити стан сформованості етнічної ідентичності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»;
- 4) розкрити особливості способів реагування студентів під час конфлікту;
- 5) дослідити рівень сформованості умінь та навичок щодо реалізації

- міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету;
- б) визначити рівень комунікативних умінь майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»;
  - 7) окреслити систему ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Звернемося до характеристики методів дослідження. *Констатувальний експеримент* – один із основних видів експерименту, метою якого є зміна однієї або декількох незалежних змінних і визначення їх впливу на залежні змінні. Він відрізняється від формувального етапу експерименту поставленими цілями щодо його проведення. Метою констатувального експерименту виступає фіксація вимірів, що відбуваються із залежними змінними, а не впливу на останні, як під час формувального етапу експерименту.

*Тестування* (англ. test – випробування, перевірка) – це експериментальний метод психодіагностики, застосовуваний у емпіричних соціологічних дослідженнях, а також метод вимірювання та оцінки різних психологічних якостей і станів індивіда. Психологічні тести – це стандартизовані методики психодіагностики, які дозволяють отримувати порівняльні кількісні та якісні показники ступеня розвиненості досліджуваних властивостей. Під стандартизованістю таких методик мається на увазі те, що вони завжди й скрізь мають застосовуватися однаково чиним, починаючи від ситуації та інструкції, одержуваної випробуванним, закінчуючи способами обчислення й інтерпретації одержаних результатів. Порівнюваність означає, що оцінки, одержані за допомогою психологічного тесту, можна порівнювати одну з іншою незалежно від того, де, коли і ким вони були отримані.

*Метод математичної статистики* – це метод, при якому статистичними даними називають відомості про кількість об'єктів будь-якої сукупності, що володіють тими чи іншими ознаками.

*До комплексу методів діагностування входили: метод експерименту, опитувальні методи (анкетування, бесіда), тестування, аналіз продуктів діяльності, метод експертних оцінок, математично-статистичні методи обробки даних ( $\phi$ -критерій).*

Використання комплексу методів надало можливість отримати об'єктивну інформацію про стан та динаміку сформованості «міжкультурної компетентності» у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Так, експериментальна робота передбачала застосування різноманітних стандартизованих та авторських діагностичних методик, а саме: «Методика діагностики здатності до емпатії» (І. Юсупов) (додаток Б); «Опитувальник емоційного інтелекту С. Шабанова та А. Альшиної (EISAI)» (додаток В); «Експрес-запитання» (адаптований тест авторів – Г. Солдатова, Л. Шайгерова) (додаток Г); «Методика діагностики типів етнічної ідентичності» (Г. Солдатова) (додаток Д); «Методика оцінки способів поведінки під час конфлікту» (К. Томас) (англ. Thomas Kilmann) (додаток Е); «Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона» (в адаптації Ю. Гільбуха) (додаток Ж).

У процесі формування вибірки нами була проведена процедура рандомізації, що забезпечила репрезентативність експериментальної вибірки генеральної сукупності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» І–ІІ курсів у ЕГ та КГ. Відтак, у дослідженні брали участь 284 студенти (135 – ЕГ; 149 – КГ), які навчаються у таких закладах вищої освіти, як: Хмельницький національний університет (ЕГ); Національний університет імені Тараса Шевченка (КГ).

Анкети та тести містили закриті, відкриті, а також ситуативні запитання, одна з обраних нами методик була у вигляді таблиці, у якій студенти магістратури самостійно давали оцінку своїм особистісним якостям. Також анкети та тести склались із низки запитань, у яких були представлені варіанти відповідей. Кожна обрана нами анкета і тест мали в собі питання, що давали можливість оцінити стан сформованості

«міжкультурної компетентності» у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» за наступними критеріями: ціннісний, знаннєвий, діяльнісний.

Наприклад, деякі питання адаптованого тесту Г. Солдатової та Л. Шайгерової (додаток Г) спрямовувалися на виявлення рівня знання про сутність і змістовні аспекти міжкультурної компетентності. Рівень розуміння сутності понять «толерантність», «етнос», «нація», «етнічна свідомість», «етнічна самосвідомість», «міжкультурна компетентність», «інтолерантність» та ставлення майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до полікультурного освітнього середовища закладів вищої освіти було визначено за рахунок відповідей на питання: «Чи вважаєте Ви необхідним для себе бути толерантним до представників інших етнічних груп?», «Чи вважаєте Ви себе толерантною особистістю по відношенню до представників іншої національності?», «Як Ви ставитесь до людей інших етнічних груп, які навчаються разом з Вами?», «Чи трапляються у Вашому закладі вищої освіти випадки інтолерантного ставлення до людей іншої національності?», «Які емоції Ви відчуваєте, побачивши, що викладачі або студенти закладу вищої освіти в якому Ви навчаєтесь порушують толерантність у стосунках з представниками різних етнічних спільнот?».

Для визначення рівня усвідомлення цінності культури, звичаїв і традицій представників інших етнічних спільнот було запропоновано відповісти на ряд наступних запитань «Позитивним чи негативним явищем є етнічно-національна різноманітність суспільства?», «Ви цікавитесь культурою, традиціями і звичаями свого народу?», «Ви цікавитесь культурою, традиціями і звичаями інших народів світу?».

Методика діагностики здатності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до емпатії за І. Юсуповим (додаток Б), спрямована на визначення здатності студентської молоді до співпереживання та взаєморозуміння.

Методика діагностики типів етнічної ідентичності Г. Солдатової (додаток Д) дозволяє діагностувати етнічну ідентичність, етнічну

самосвідомість та її трансформацію відповідно до шести шкал: етнологізм, етнічна індіферентність, позитивна етнічна ідентичність, етнологізм, етноізоляціонізм, етнофанатизм.

*Етнічна ідентичність* – це результат усвідомлення власної етнічної ідентичності, ототожнення індивідом себе з представниками свого етносу і відокремлення від інших етносів, а також глибоко особистісно значуще переживання своєї етнічної ідентичності.

*Етнічна самосвідомість* – це єдність трьох компонентів самосвідомості особистості – пізнавального, емоційно-ціннісного і дієвольового. Емоційна сторона етнічної самосвідомості включає почуття національної гордості, почуття власної гідності.

Опитувальник містить шість шкал, які відповідають наступним типам етнічної ідентичності:

1. *Етнологізм* – одна з форм гіпоідентичності, що представляє собою відхід від власної етнічної групи і пошуки стійких соціально-психологічних ніш не по етнічному критерію.

2. *Етнічна індіферентність* – розмите ставлення до етнічної ідентичності, виражене в невизначеності етнічної приналежності та її неактуальності.

3. *Позитивна етнічна ідентичність* – поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів.

4. *Етнологізм* – прояв інтолерантності на вербальному рівні, що може припускати, напруженість і роздратування у спілкуванні з представниками інших етнічних груп.

5. *Етноізоляціонізм* – переконаність у перевазі свого народу, визнання необхідності «очищення» національної культури, негативне ставлення до міжетнічних шлюбних союзів, ксенофобія.

6. *Етнофанатизм* – готовність йти на будь-які дії заради відстоювання власних етнічних інтересів, аж до етнічних «чисток», а також придушення прав і свобод представників інших етнічних груп.



З метою визначення способів реагування майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» під час конфлікту, було запропоновано методика оцінки способів поведінки під час міжкультурного конфлікту К. Томаса. В основі експрес-опитувальника Г. Солдатової (додаток Д) «Індекс толерантності» закладено ситуативні твердження щодо виявлення загального рівня сформованості міжкультурної компетентності студентів, на які вони мають відповісти в залежності від того, згодні вони з ним або не згодні.

Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (в адаптації Ю. Гільбуха) (додаток Ж) було використано з метою визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь опитуваних. Адже комунікативна компетентність передбачає здатність особистості встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, в нашому випадку здатність ефективно встановлювати та налагоджувати міжкультурну комунікацію з представниками різних етнічних груп.

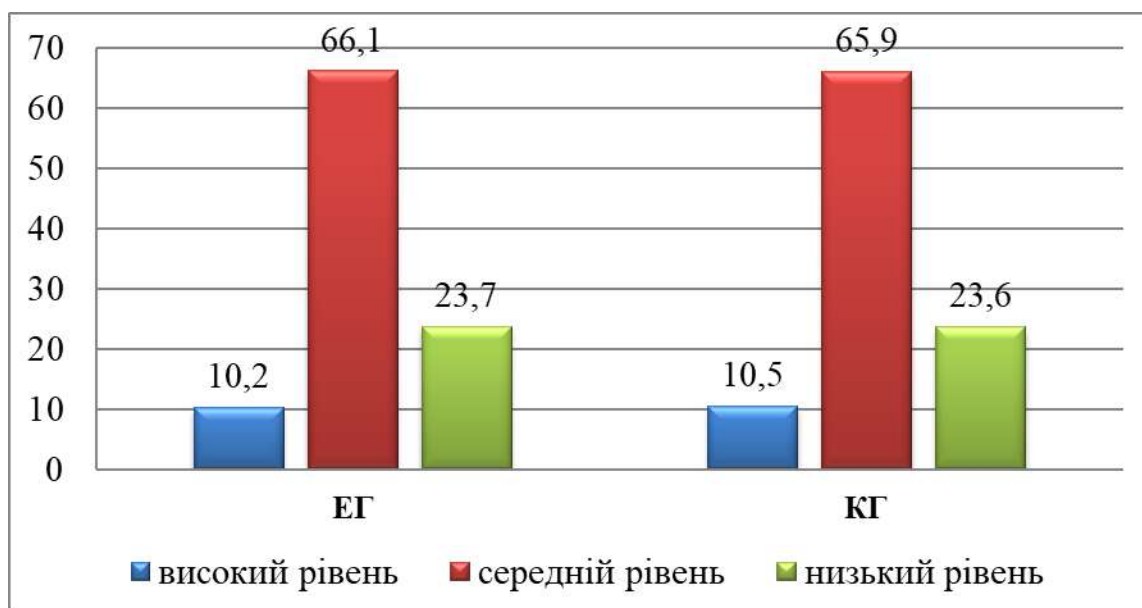
Ця методика є різновидом тесту досягнень, адже побудована за типом завдання, у якій є правильна відповідь. В рамках тесту передбачається деякий еталонний варіант поведінки, відповідний компетентному, впевненому, партнерського стилю. За кількістю правильних відповідей визначається ступінь наближення до ідеалу. Всі неправильні відповіді поділяються на неправильні «знизу» (залежні) та неправильні «зверху» (агресивні).

В тесті представлено опис двадцяти семи комунікативних ситуацій, причому до кожної ситуації пропонується п'ять можливих варіантів поведінки. Респондент має обрати один, притаманний саме йому спосіб поведінки в даній ситуації. У ході діагностики не можна обирати два або більше варіантів або дописувати варіант, не зазначений в завданні. На основі результатів діагностики можлива обробка емпіричних даних за допомогою ключа. Він дозволяє визначити, до якого типу реагування відноситься обраний варіант відповіді – впевненого, залежного або агресивного. На

завершальному етапі студентам пропонується підрахувати число правильних і неправильних відповідей у відсотковому відношенні до загальної кількості обраних відповідей. Усі представлені в змісті опитувальника питання диференціюються на п'ять типів комунікативних ситуацій: 1) ситуації, у яких потрібна реакція на позитивні висловлювання партнера; 2) ситуації, у яких студент має реагувати на негативні висловлювання; 3) ситуації, у яких студент звертається з проханням; 4) ситуації бесіди; 5) ситуації, у яких потрібен прояв емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини).

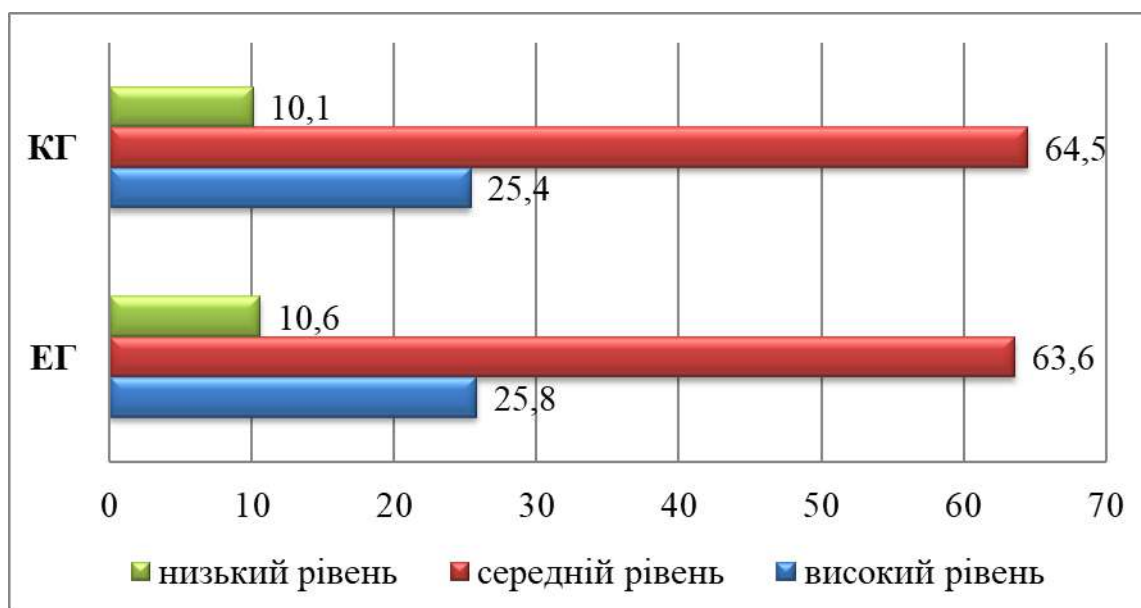
Важливою перевагою цієї методики є можливість діагностики різних комунікативних умінь, які об'єднані в блоки: блок 1 – вміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка; блок 2 – реагування на справедливую критику; блок 3 – реагування на несправедливую критику; блок 4 – реагування на провокуючу поведінку з боку співрозмовника; блок 5 – вміння звернутися до однолітка з проханням; блок 6 – вміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні»; блок 7 – вміння самому надати співчуття, підтримку; блок 8 – вміння приймати співчуття й підтримку з боку однолітків; блок 9 – вміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність; блок 10 – реагування на спробу вступити в контакт.

Для з'ясування рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», а саме – визначення стійкого інтересу до міжкультурної компетентності як до цінності, емоційної оцінки власних знань щодо сутності міжкультурної компетентності, ступеня бажання оволодіти знаннями, вміннями міжкультурної компетентності, було використано методику діагностики схильності до емпатії (за І. Юсуповим) (додаток Б). Згідно питань діагностик, 10,2 % ЕГ та 10,5 % КГ опитуваних мають високий рівень емпатії, 66,1 % ЕГ та 65,9 % КГ мають середній рівень здатності до емпатії, інші 23,7 % ЕГ та 23,6 % КГ майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» мають низький рівень емпатії (рис. 2.2, 2.3).



**Рис. 2.2. Рівень схильності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до емпатії**

Для діагностики рівня сформованості такого показника емоційно-ціннісного компонента міжкультурної компетентності як емоційний інтелект, нами було використано «Опитувальник емоційного інтелекту С. Шабанова та О. Альошиної (EISAI)» (додаток В). Згідно з отриманими даними, 25,8 % EG та 25,4 % KG студентів мають високий рівень емоційного інтелекту, 63,6 % EG та 64,5 % KG студентів мають середній рівень емоційного інтелекту, інші 10,6 % EG та 10,1 % KG опитуваних мають низький рівень емоційного інтелекту (рис. 2.3). Відтак, можна зробити висновок про те, що значна кількість майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» досить непогано розпізнає і розуміє власні емоції та контролює їх виявлення.



**Рис. 2.3. Рівень сформованості емоційного інтелекту в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»**

З метою визначення рівня сформованості знань про сутність та складові міжкультурної компетентності, механізми її прояву, усвідомлення значущості, цінності, ролі й необхідності виявлення міжкультурної компетентності у студентському житті, усвідомлення доцільності дотримання правил міжкультурної взаємодії та їх дотримання, наявності знань про культуру, традиції представників інших етнічних груп, було використано адаптований тест авторів – Г. Солдатової, Л. Шайгерової (додаток Г). За результатами дослідження варто зазначити, що у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» немає чітко сформованого розуміння базових понять, які є складовими міжкультурної компетентності. Так, на перше питання тесту 78,1 % ЕГ та 77,8 % КГ опитуваних відповіли, що «толерантність» – це мистецтво жити з іншими людьми та з іншими ідеями, 19,9 % ЕГ та 19,2 % КГ відповіли, що це здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини. Інші 2,0 % ЕГ та 3,0 % КГ зазначили у власних відповідях, що це сукупність поглядів, в основі яких лежать положення про фізичну та

розумову нерівноцінність людських рас і про вирішальний вплив расових відмінностей на історію і культуру. На питання стосовно того, що таке «етнос», більшість студентів, а саме 46,2 % ЕГ та 46,0 % КГ відповіли, що це група людей, які розмовляють на одній мові, усвідомлюють своє місце, спільне походження, мають певний комплекс звичаїв, особливостей способу життя і відмінності щодо інших етнічних груп. 39,5 % ЕГ та 38,7 % КГ визначають етнос як історично сформовану групу людей, що об'єднана спільним походженням, мовними та культурними ознаками. Цілісною системою ентосоціальних зв'язків її бачать 14,3 % ЕГ та 15,3 % КГ. Відносно третього питання щодо розуміння сутності поняття «нація» більшість опитуваних у розмірі 54,1 % ЕГ та 53,7 % КГ відповіли, що це історична спільність людей, яка склалась в ході формування спільності їх території, економічних зв'язків, літературної мови, деяких особливостей культури і характеру, що складають її ознаки. 28,2 % ЕГ та 27,4 % КГ вбачають в понятті «нація» стійку спільноту людей, яка історично склалася на базі спільності економічного життя, території, мови та психічного складу, що виявляється в особливостях культури та побуту. Останні 17,7 % ЕГ та 18,9 % КГ під поняттям «нація» розуміють населення певної країни або держави, яке має спільний історичний розвиток. Характеризуючи людину-націоналіста 82,3 % ЕГ та 81,7 % КГ ототожнюють її з людиною, яка добре знає власну національну культуру, 13,7 % ЕГ та 16,3 % КГ опитуваних, відповіли, що така людина вважає свою націю кращою за інші. 3,0 % ЕГ та 2,0 % КГ переконані, що націоналістом варто вважати людину, яка пише та говорить про переваги та недоліки власної нації. Етнічну свідомість, на думку 50,0 % ЕГ та 48,7 % КГ, слід розглядати як форму усвідомлення особистістю чи народом «своєї належності до певного етносу, що базується на спільності мови, культури, історичної долі й визнанні особливих специфічно-історичних рис свого народу. 43,8 % ЕГ та 43,6 % КГ розглядають її як уявлення особистості про себе чи образ свого етносу, які відображають знання про власну етнічну групу та ставлення до неї, 6,2 % ЕГ та 7,7 % КГ

ототожнюють її з усвідомленням етновизначальних елементів матеріальної, соціальної та духовної культури власного етносу.

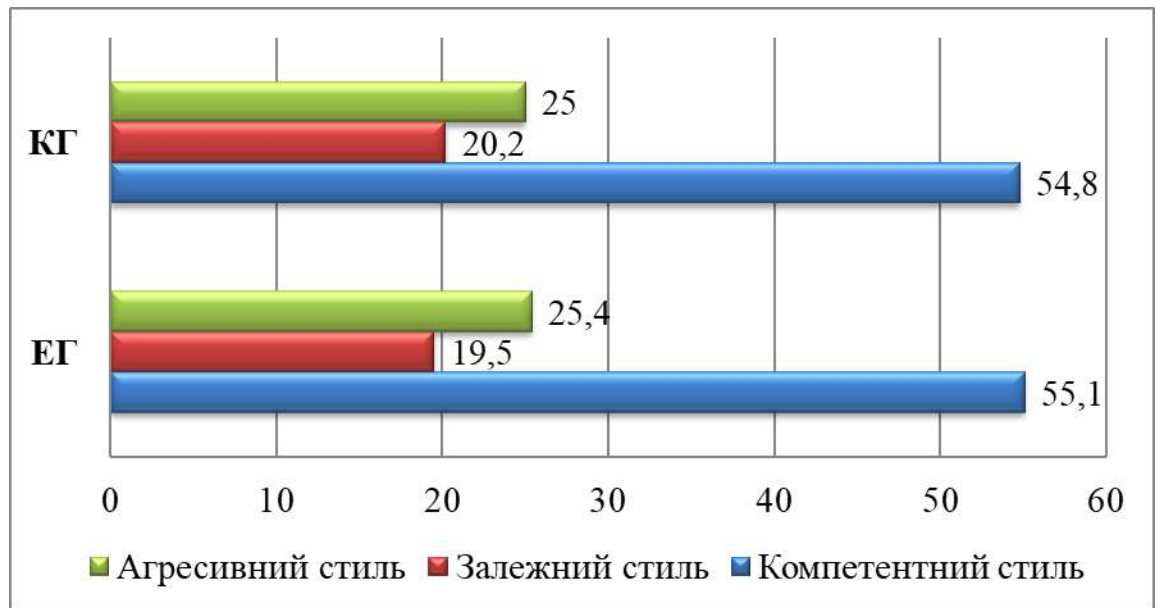
Щодо визначення поняття «міжкультурна компетентність», то 47,7 % ЕГ та 47,3 % визначили її, як поважливе ставлення до людей іншої національності, поглядів, культури, 44,3 % ЕГ та 43,6 % КГ визначають її як терпимість та непротивлення зла до представників іншої національності, ще 8,0 % ЕГ та 9,0 % КГ під поняттям «міжкультурна компетентність» розуміють процес руйнування національних культур. Стосовно прояву інтолерантності, 58,2 % ЕГ та 57,8 % КГ відповіли, що інтолерантність це усвідомлене неприйняття чужих думок, поглядів та способу життя іншої особистості. 34,0 % ЕГ та 33,7 % КГ – драгівливе ставлення, яке формується на основі суб'єктивної оцінки дійсності, останні 7,8 % ЕГ та 8,5 % КГ студентів відповіли, що інтолерантність є негативною рисою, яка має стереотипи, породжені необізнаністю у певній проблемі.

На твердження про те, що проявами інтолерантності є придушення прав та свобод представників різних етнічних груп, відповіли 68,3 % ЕГ та 67,8 % КГ респондентів. Проявом інтолерантного ставлення є відсутність емпатії, 18,4 % ЕГ та 18,0 % КГ; ієрархія у суспільстві, 13,3 % ЕГ та 14,2 % КГ. Відносно питання «Чи вважаєте Ви необхідним для себе бути толерантним до представників інших етнічних груп?» 83,6 % ЕГ та 83,4 % КГ відповіли, що це залежить від ситуації; 10,4 % ЕГ та 10,8 % КГ відповіли, що вони толерантні по відношенню до усіх; 6,0 % ЕГ та 5,8 % КГ відповіли, що ця якість їм не притаманна. На питання «Як Ви ставитесь до людей інших етнічних груп, які навчаються разом з Вами?» 74,2 % ЕГ та 73,9 % КГ ставляться негативно через розбіжності у менталітеті; 12,7 % ЕГ та 11,8 % КГ зазначили у своїх відповідях, що їм байдуже; 12,5 % ЕГ та 14,3 % КГ – позитивно, для мене не існує національностей. Відносно питання тесту «Чи трапляються у Вашому закладі вищої освіти випадки інтолерантного ставлення до людей іншої національності?» 38,2 % ЕГ та 37,8 % КГ відповіли «так, і це є актуальною проблемою»; 35,8 % ЕГ та 34,6 % КГ зазначили, що такі випадки трапляються інколи; 13,9 % ЕГ та 13,5 % КГ відповіли, що в

їхньому закладі вищої освіти до усіх ставляться толерантно; 12,1 % ЕГ та 14,4 % КГ зазначили, що це питання їх не стосується. Стосовно питання «Позитивним чи негативним явищем є етнічно-національна різноманітність суспільства?» 45,8 % ЕГ та 44,9 % КГ студентів вважають це явище безперечно позитивним; 34,2 % ЕГ та 33,8 % КГ вагаються відповісти; 20,0 % ЕГ та 21,3 % КГ вважають його негативним. Зацікавленими у вивченні культури, традицій і звичаїв інших народів світу виявились 78,2 % студентів ЕГ та 77,9 % студентів КГ; 21,8 % ЕГ та 22,1 % КГ відповіли, що їм достатньо знати короткі відомості лише про культуру свого народу.

Показниками практично-діяльнісного компонента міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» нами визначено здатність до встановлення діалогу з представниками інших етнічних груп, готовність чинити опір етнічним упередженням та стереотипам. Зокрема, рівень сформованості означеного показника перевірявся нами за допомогою тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона (в адаптації Ю. Гільбуха) (додаток Ж).

Аналізуючи емпіричні дані досліджуваних, нами було виявлено, зокрема, що переважаючим стилем спілкування є компетентний стиль, хоча залежний та агресивний також наявні (додаток Е). Відтак, дана методика дозволяє констатувати наступне: у 55,1 % ЕГ та 54,8 % КГ досліджуваних переважає компетентний стиль спілкування, що передбачає високий рівень орієнтації в ситуації спілкування, адекватну оцінку інших, розуміння підтексту спілкування та емоційного стану співбесідника; у 25,4 % ЕГ та 25,0 % КГ домінуючим стилем спілкування є агресивний, тобто у даних людей відсутній достатній аналіз власної і чужої поведінки, неадекватна оцінка інших, погане володіння собою, часті емоційні спалахи, відсутнє вміння знаходити доцільну форму спілкування для здійснення ефективного впливу на співрозмовника; у 19,5 % ЕГ та 20,2 % КГ переважає залежний стиль спілкування, що характеризується виявом певною мірою як одних, так і інших тенденцій, тобто розуміння людей і ситуацій (рис. 2.4).

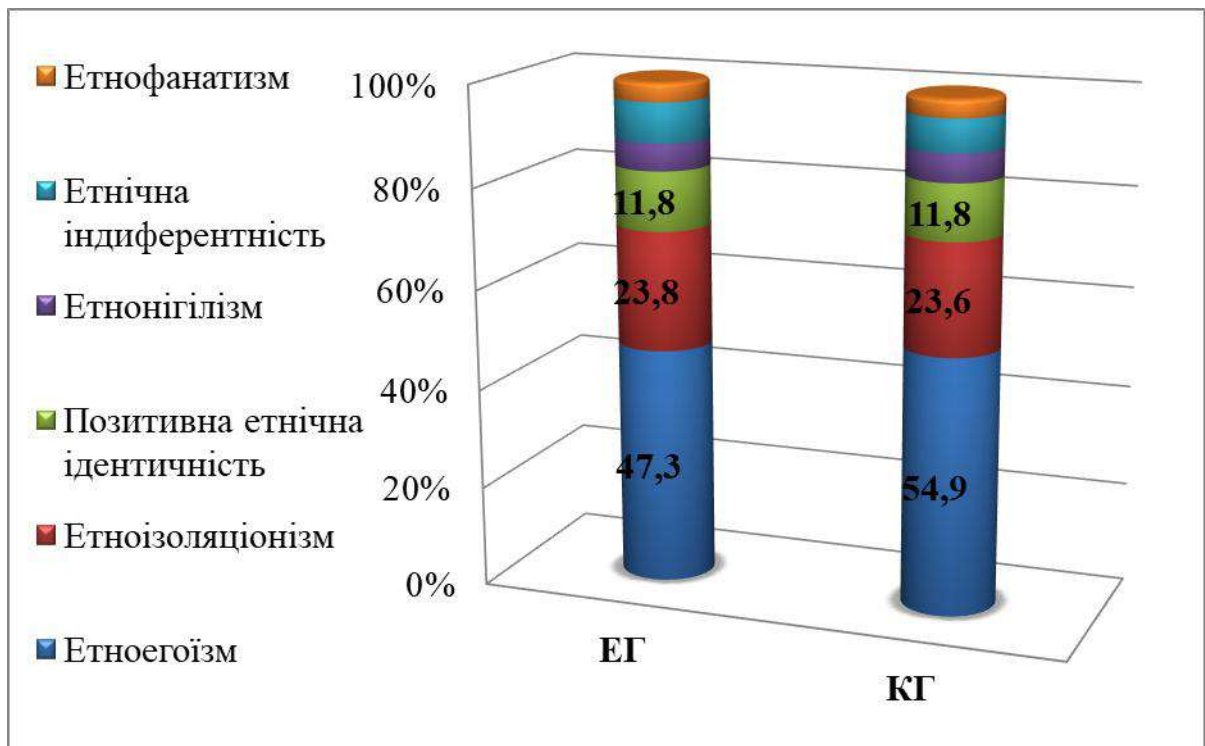


**Рис. 2.4. Оцінка стилів спілкування у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»**

Наступною методикою була діагностика типів етнічної ідентичності Г. Солдатової (додаток Д). Згідно з даною методикою 47,3 % ЕГ та 54,9 % КГ майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» відносять себе до шкали етноогоїзму; 23,8 % ЕГ та 23,6 % КГ складають студенти, які підпорядковуються шкалі етноізоляціонізму; 11,8 % студентів ЕГ та 11,8 % студентів КГ мають позитивну етнічну ідентичність; шкала етніонігілізму складає 5,4 % ЕГ та 5,9 % КГ; етнічну індиферентність мають 7,9 % ЕГ та 6,9 % КГ; етнофанатизму – 3,8 % ЕГ та 3,8 % КГ відповідно (рис. 2.5).

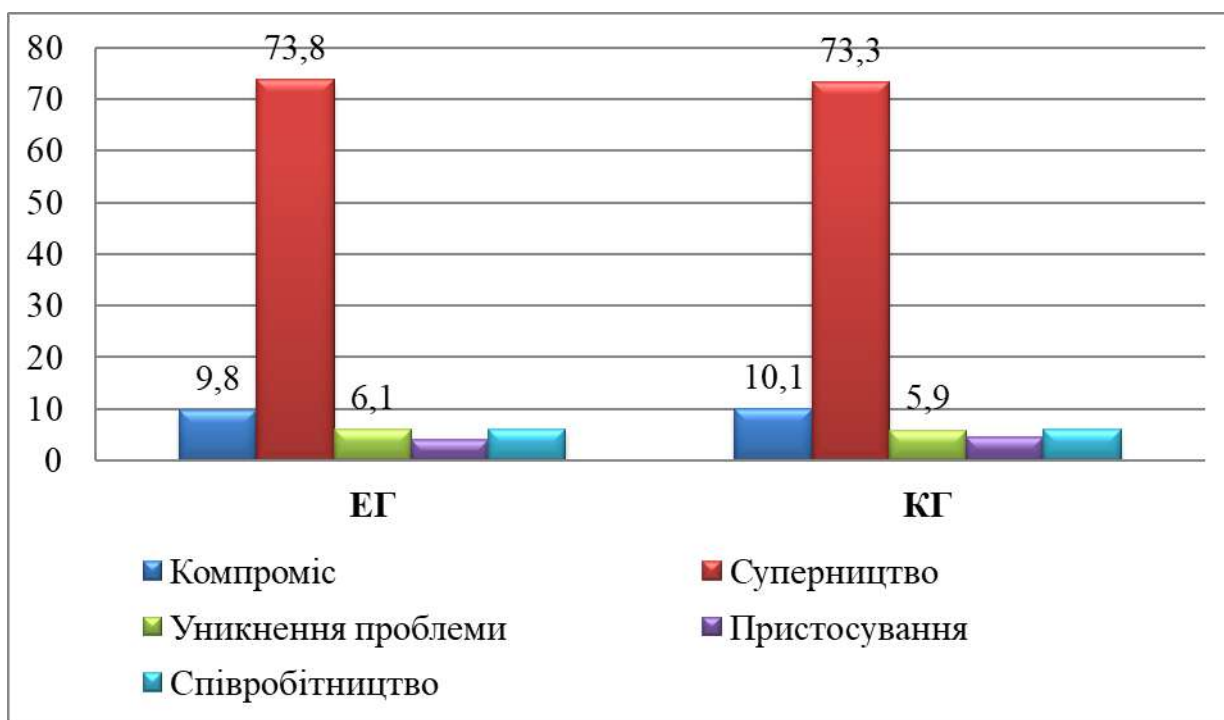
Таким чином, можна дійти висновку, що позитивну етнічну ідентичність має лише незначна кількість майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», проте більшість із них зовсім відходять від питання етнічної ідентичності, тому що не вважають його актуальним або повністю переконані у зверхності власної етнічної приналежності.





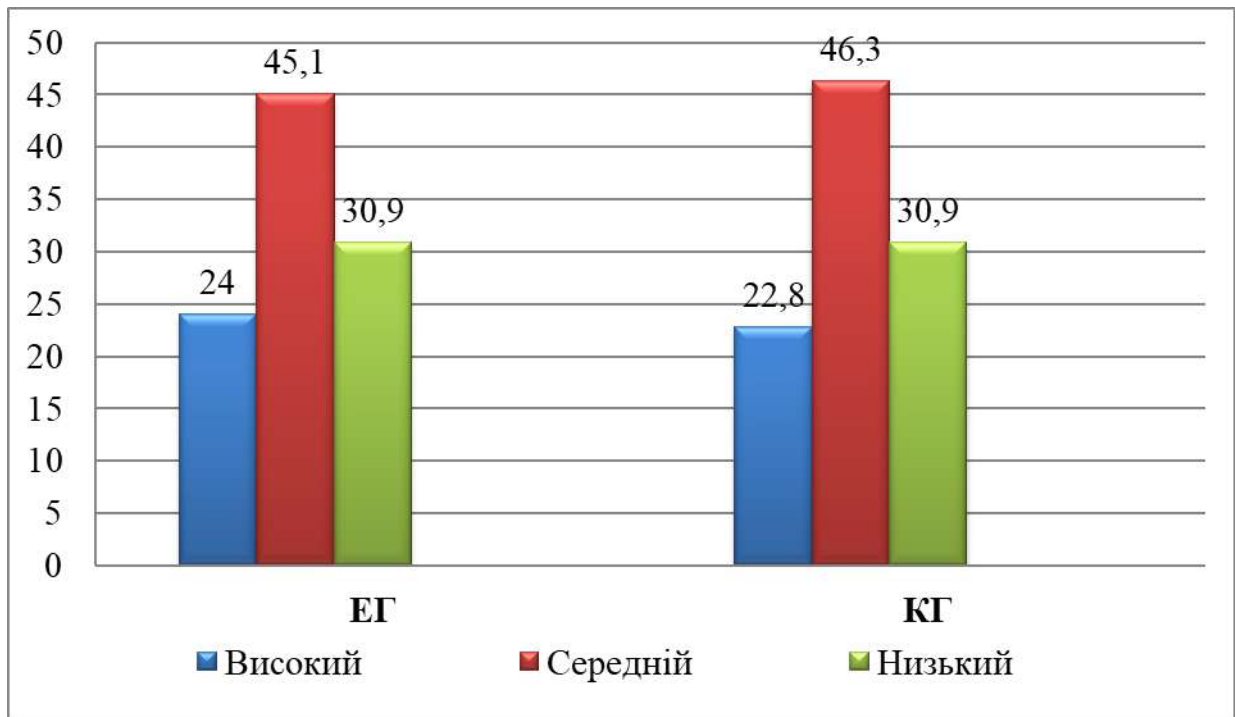
**Рис. 2.5. Типи етнічної ідентичності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»**

Стосовно методики К. Томаса (англ. К. Thomas), яка дозволяє оцінити саморегуляцію поведінки на основі «міжкультурної компетентності» у взаєминах, нами було визначено, що 73,8 % студентів EG та 73,3 % студентів KG мають яскраво виражену схильність до суперництва; 9,8 % студентів EG та 10,1 % студентів KG обирають компроміс, шляхом поступки одного з суб'єктів, який перебуває у конфліктній ситуації; 6,1 % студентів EG та 5,9 % KG надають перевагу уникненню проблеми; 6,2 % студентів EG та 6,0 % KG обирають співробітництво як найоптимальний спосіб вирішення конфлікту; інші 4,1 % EG та 4,7 % KG вважають за потрібне пристосуватися до ситуації, що виникла (рис. 2.6).



**Рис. 2.6. Оцінка способів поведінки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» під час конфлікту**

У ході нашого дослідження спочатку з'ясувався рівень сформованості міжкультурної компетентності за кожним показником, потім знаходилося середнє арифметичне шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів на їхню кількість за кожним рівнем. У подальшому переведення кількісних показників у якісні (%) засвідчило в експериментальній групі на початку експерименту рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента на високому рівні, який становив 18,0 % (17,9 % в контрольній групі); когнітивного компонента – 50,8 % (52,6 % в контрольній групі); практично-діяльнісного компонента – 24,3 % (22,5 % в контрольній групі). Загальний рівень сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» у експериментальній групі на високому рівні становив 24,0 % (22,8 в контрольній групі); на середньому рівні 45,1 % у студентів експериментальної та 46,3 % у студентів контрольної груп; на низькому рівні 30,9 % у ЕК студентів, 30,9 % у студентів КГ (рис. 2.7).



**Рис. 2.7. Загальний рівень сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» (констатувальний етап експерименту)**

Виходячи з цього аналізу, постає завдання проведення експерименту, спрямованого на формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

## **2.2. Наукове обґрунтування структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету**

З метою з'ясування сутності процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету і подальшого його проектування та реалізація, теоретичного обґрунтування необхідності модернізації фахової підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», звернімося до оптимального теоретичного методу педагогічних досліджень –

моделювання. Моделювання як загальнонауковий метод пізнання – це опосередкований метод наукового дослідження, який має вагоме значення, коли безпосереднє вивчення об'єктів із певних причин неможливе, ускладнене, недоцільне. Застосовуючи абстрагування, узагальнення та ідеалізацію, можна виокремити, а потім відтворити і дослідити саме ті параметри, характеристики чи властивості змодельованих об'єктів, які не підлягають безпосередньому пізнанню. Метод моделювання дозволяє розширити можливості наукового пізнання через унаочнення досліджуваного явища. Освітній процес, під час якого здійснюється формування особистості майбутнього фахівця є надзвичайно складним та багатовимірним, тому варто дослідити його закономірності, спрогнозувати результати та можливі способи його управління, що можливо лише завдяки моделюванню.

У сучасному науковому дискурсі проблема моделювання досліджується багатьма науковцями, серед яких: С. Вітвицька [69], Н. Волкова [69], О. Єжова [116], В. Желанова [118], Е. Зеер [126], І. Зязюн [133], З. Курлянд [184], С. Мартиненко [214], В. Михєєв [221], Д. Новіков [234], Т. Пашукова [243], С. Сисоєва [283], О. Соколюк [294], Л. Султанова [305], Л. Хоружа [328; 329], О. Чуб [337] та ін.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає моделювання як уявний чи умовний (зображення, опис, схема) образ певного об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник [63].

Моделювання є системою елементів, яка відтворює певні сторони, зв'язки та функції досліджуваного об'єкта, представляє його у найбільш загальному вигляді, а модель – це засіб пізнання, узагальнення та відтворення окремих елементів цієї системи у формі базових компонентів та описових характеристик [247].

Н. Волкова під моделюванням розуміє метод теоретичного дослідження педагогічних явищ, який дозволяє пізнати закономірність поведінки людини у певній ситуації через уявне створення життєвих ситуацій [69].

Слушною є думка І. Зязюна, який підкреслює доцільність методу моделювання як засобу вивчення педагогічних процесів і явищ. На його думку, моделювання дозволяє відтворити та унаочнити статику та динаміку дидактичного процесу [135].

Моделювання як дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, побудову і вивчення моделей реально існуючих об'єктів визначає З. Курлянд. Учена зазначає, що предметом моделювання можуть виступати як конкретні, так і абстрактні об'єкти, як реально існуючі системи, так і системи, які лише підлягають конструюванню за допомогою концептуальних, вербальних, математичних, графічних, фізичних моделей [184].

З точки зору Е. Зеер, моделювання є уявною або матеріальною реалізованою системою, яка в процесі відображення чи відтворення об'єкта дослідження здатна замінювати його так, що її вивчення надає нову інформацію про досліджуваний об'єкт [127].

О. Чуб зауважує, що педагогічне моделювання засноване на системі принципів, як от: 1) особистісних пріоритетів, де в центрі уваги постає особистісні властивості студента, схильності, здатності, цінності; 2) саморозвитку – спрямований на створення таких педагогічних моделей, які відрізнялися б динамічністю, могли варіюватися залежно від конкретної педагогічної ситуації; 3) реальності – означає відтворюваність розробленої педагогічної моделі на практиці в близьких освітніх процесах і залежить від відповідності запропонованих технологій структурі діяльності, що неможливе без застосування педагогічного моделювання [337].

В. Михеєв значення моделювання в педагогіці визначає за трьома наступними критеріями:

1) гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища;

2) загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів освітнього процесу на різних рівнях їх опису і вивчення;

3) психологічний, який дозволяє вести опис різних аспектів навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі педагогічні закономірності [221].

За тлумаченням С. Вітвицької вибір методу моделювання зумовлений низкою важливих функцій і завдань, які він виконує в методології та методиці педагогічних досліджень. Серед них: 1) формування якісної моделі опису різних властивостей навчаючого, що виступає в якості об'єкта вимірювання; 2) побудова відповідних якісних шкал вимірювання; 3) побудова стандартної методики обробки результатів первинних вимірів якісних ознак, властивостей, що вивчаються, перехід до похідних вимірів; 4) розробка засобів виміру якісних ознак; 5) реалізація розроблених методик під час проведення педагогічного експерименту й керівництво ним [68].

Узагальнюючи наукові підходи щодо тлумачення сутності процесу моделювання, зазначимо, що моделювання є процесом створення уявного образу, що складається з взаємопов'язаних елементів і відтворюють частини, зв'язки, функції, найголовніші риси досліджуваного об'єкта шляхом деталізації структурних компонентів моделі. Метод моделювання дозволяє визначити та обґрунтувати цілі, завдання освітнього процесу, зміст, форми, методи, засоби, спроектувати загальну організацію досліджуваного процесу, об'єкта чи явища, а також передбачити кінцевий результат.

У науковій літературі та наукових дослідженнях, поняття «модель» трактується по-різному, зокрема:

- еталонне уявлення про навчання, його конструювання, що дозволяє виокремити актуальні та перспективні завдання освітнього процесу, виявити та проаналізувати зв'язок між ймовірними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається [69];
- упорядкована сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, і яка спрямована на досягнення певної мети [131];
- знакова система, за допомогою якої можна дослідити дидактичний

процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру [135];

- засіб, прийом пізнання, що дозволяє за допомогою штучно створеної системи відтворити іншу, більш складну систему, що є об'єктом безпосереднього дослідження [210, с. 155];
- уявна або матеріальна система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, може замінити його настільки, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [224];
- уявний об'єкт, система або ідея у формі, що відрізняється від власне цілісності та може слугувати для пояснення і кращого розуміння об'єкта або для передбачення і відтворення характеристик, що визначають його поведінку (Р. Шеннон) [226].

Дослідниця Н. Наволокова, зауважує, що модель характеризується чітко визначеною компонентою структурою, які складають її цілісну систему й схематично і точно представляють взаємозв'язки між компонентами, що у свою чергу є інструментом для порівняльного вивчення різних аспектів явища, процесу [228].

У своїх наукових розвідках Д. Новіков виокремлює низку вимог, які має враховувати кожен дослідник під час розробки певної моделі. Серед них наступні:

- 1) *інгерентність*, що визначає достатній ступінь погодженості створюваної моделі з середовищем (створювана модель має бути погодженою з освітнім середовищем, у якому вона буде функціонувати, входити до складу цього середовища як природня складова частина);
- 2) *простота* – пов'язана з процесом формалізації в моделюванні, яке полягає у виокремленні істотних якостей або характеристик моделі й нехтуванні інших, менш важливих і менш істотних;
- 3) *адекватність* – означає можливість за її допомогою досягнення поставленої мети педагогічної діяльності у відповідності до

поставлених цілей [234].

З огляду на те, що міжкультурна компетентність як соціокультурний і педагогічний феномен недостатньо вивчений, у наукових джерелах існують різні підходи щодо уявлення моделі формування міжкультурної компетентності студентів закладів вищої освіти та її структурних компонентів.

Американська модель компетенцій «Айсберг» (додаток А), розроблена Л. Спенсером і С. Спенсером (англ. L. Spencer, S. Spencer) [297], містить п'ять типів базових якостей: мотиви, психофізіологічні особливості, Я-концепція (установки, цінності, Я-концепція (установки, цінності, образ-Я), знання, навички.

Поведінковий підхід до компетентності розвивав британський вчений Дж. Равен (англ. J. Raven) [263]. Він представив двустадіальну модель компетентності, побудовану на стилях і типах поведінки, які дозволяють досягати поставленої мети. Відповідно до цієї моделі, компетентність визначається поєднанням компонентів поведінки (когнітивних, афективних, вольових) і значущих аспектів поведінки (досягнення, співпраці, впливу). Ядро компетентності, на думку автора, міститься в цінностях і життєвих цілях, які також розглядаються в якості складових компетентності і в наступних моделях. Як і деякі інші дослідники, він надавав особливого значення мотиваційній складовій компетентності, що відображається в самому визначенні поняття «компетентності» як «вмотивованої здібності».

На його думку, неможливо оцінювати компетентності поза ціннісно-цільовим контекстом. Автор виокремив наступні компетентності: самоконтроль; упевненість у собі; адаптивність; критичне мислення; наполегливість; довіру; персональну відповідальність; здатність до спільної роботи заради досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати спільно заради досягнення поставленої мети; здатність слухати інших людей та враховувати, що вони говорять; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти і



пом'якшувати суперечності; терпимість щодо різних стилів життя оточуючих; розуміння плюралістичної політики тощо [264].

М. Ільзова [136], спираючись на системний, цілісний і діяльнісний підходи, пропонує модель компетентності як інтегральної якості суб'єкта діяльності (додаток А), яка містить три складові: «може», «хоче», «робить добре». Складова «хоче» пов'язана з мотиваційною сферою особистості, складова «може» передбачає наявність необхідних для успішного виконання діяльності інструментів (знання, уміння, навички, досвід), індивідуально-психологічних особливостей (фізіологічні, вікові, статеві та інші характеристики) і співвідноситься з основними компонентами компетентності. Складова «робить» включає регуляторні механізми та моральні аспекти, одним із виявів яких виступають цінності, що розглядаються як доданки компетентності. Отже, структура компетентності будується на її інваріантних засадах: мотиваційній (мотиви), інструментальній (знання, вміння, навички, досвід), ціннісно-смісловій (відповідальність за результати), індивідуально-психологічній (здатності) і конативній.

Дослідники Б. Шпіцберг (нім. В. Spitzberg) [403] та Г. Чанном (англ. G. Changnon) [402] у власних дослідженнях пропонують так звані моделі міжкультурної компетентності, розроблені та впроваджені Б. Блумом (англ. В. Bloom) [366] та Р. Хавінгхерстом (англ. R. Havingherst) [383] у 1957 році. Ці моделі містять когнітивну, мотиваційну, поведінкову складові, а також підпорядковуються умовам (ситуація, навколишнє середовище, культура, стосунки, функції) й зорієнтовані на досягнення результату (адекватність, доречність, зумовленість, актуальність, правильність, сприйнятливність, ефективність, сатисфакція, розуміння, асиміляція, ототожнення, уподібнення, досягнення цілей тощо).

На основі узагальнення опрацьованих ними уже наявних моделей, науковці Б. Шпіцберг (нім. В. Spitzberg) та Г. Чанном (англ. G. Changnon) [402] запропонували власну класифікацію моделей міжкультурної компетентності за ступенем: абстрактності, часово-просторовості, рівнем

узагальнення, синтезу чи перевіреності у роботі.

На основі висловлених міркувань дослідники у 2009 році запропонували власне узагальнення різних моделей міжкультурної компетентності, які вони поділяють на п'ять категорій: 1) композиційні моделі (Compositional models), у яких розробники пропонують простий перелік характеристик, ставлень, поглядів, поведінки, навичок, знань і вмінь, що є складовими компетентної міжкультурної взаємодії; 2) коорієнтаційні моделі (Coorientational models), в яких автори зосереджуються на міжособистісній взаємодії суб'єктів міжкультурної взаємодії; 3) моделі розвитку (Developmental models), що характеризують набуття суб'єктами міжкультурної компетентності з урахуванням часового виміру міжкультурної взаємодії, виокремлюючи стадії прогресу чи зрілості (зростання), в процесі яких гіпотетично набувається (формується) міжкультурна компетентність; 4) адаптаційні моделі (Adaptational models), які характеризують, розкривають, вивчають пристосування та адаптацію людей, залучених до міжкультурної взаємодії; 5) причинно-наслідкові моделі (Causal path models), які розкривають, характеризують, розглядають взаємозв'язки компонентів міжкультурної компетентності і характеризують вплив різних чинників на міжкультурну компетентність [4, с. 10].

Іншу «Коорієнтаційну» модель міжкультурної компетентності пропонує науковець М. Байрам (англ. M. Byram) [369], яка базується на проявах допитливості та відкритості індивіда щодо оволодіння знаннями про культуру, традиції та звичаї інших народів, де перцептивний світ представника однієї культури взаємодіє з перцептивним світом іншого через процес спілкування, створюючи при цьому рівні перекриття в спільних символічних системах обох культур і, таким чином, сприяє їх взаєморозумінню.

Цікавою для нашого дослідження є «Модель міжкультурної комунікативної компетентності» (Intercultural Communicative Competence Model), запропонована Ю. Кім (англ. Y. Kim) [388], в якій індивідуальні диспозиції (наприклад, культурний/етнічний фон, відкритість, стійкість)

сприяють підготовці індивіда до використання досвіду міжкультурної взаємодії й з часом поступово сприятимуть адаптації до іншої культури, у результаті чого й досягається формування міжкультурної компетентності [13].

Запропонована науковцем Л. Арасаратнам (англ. L. Arasaratnam) [355] «Модель міжкультурної комунікативної компетентності» (Model of Intercultural Communication Competence), базується на баченні, що емпатія, яка безпосередньо полегшує міжкультурну комунікативну компетентність, також і спричиняє вплив на взаємодію та загальне ставлення, на які впливає міжкультурний та досвід взаємодії.

Передбачається, що ці колективні змінні впливають на мотивацію, дозволяють грамотно взаємодіяти, це також в цілому впливає на процес формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців.

Комплексна модель формування та підвищення міжкультурної компетентності особистості, запропонована В. Гудіканстом і М. Хаммером (англ. W. Gudykunst, M. Hammer) [380; 382], заснована на двох вимірах: із одного боку, це вибір дидактичного (університетського) або емпіричного (практичного) методу розробки групових психотехнологій. З іншого – вибір культурно-спільних або культурно-загальних технологій. У контексті розробки спеціальних тренінгових програм співвідношення цих вимірів утворює чотири варіанта тренінгів:

1. Емпіричний тренінг, що не орієнтований на конкретну культуру. До цього типу відносяться тренінги відносин. У результаті такого тренінгу здобуваються навички, які не можуть бути отримані в умовах навчальної аудиторії. Ще один варіант програм цього типу – міжкультурні семінари. Вони навчають міжкультурній взаємодії через дискусії в малих групах, що складаються з людей різних культур. У методах загальнокультурного моделювання, які також відносяться до цього типу, загальною характеристикою є активне залучення учасників тренінгу в моделювання культурних відмінностей.

2. Емпіричний культурно-специфічний тренінг. Програми, що входять

в цю категорію, включають модифікації традиційного тренінгу відносин і біхевіорально-когнітивного тренінгу в контексті певної культури, а також семінари на тему міжкультурних комунікацій, організовані в контексті двох культур [248].

3. Дидактичний загальнокультурний тренінг. Такі тренінги фокусуються на дидактичних або оглядових методах навчання, щоб навчити загальнокультурним принципам. Із зазначених вище, два основні підходи відповідають цьому типу технологій: традиційний інформаційний підхід – лекції з міжкультурної комунікації, культурної антропології та кросскультурної психології і метод культурного самоусвідомлення [380].

4. Дидактичний культурно-специфічний тренінг. У цю категорію можна включити традиційне навчання іноземної мови, інструктаж з огляду місцевості (орієнтування), культурні асимілятори та ін.

Згідно з науковими поглядами В. Гудиканста (англ. W. Gudykunst) [379], модель міжкультурної компетентності варто розглядати крізь призму трьох основних компонентів, як от: мотиваційний (передбачає потреби учасників міжкультурної взаємодії та їх взаєморозуміння, соціальні зв'язки, уявлення про самого себе і відкритість до нової інформації); когнітивний (очікування, уявлення про більш ніж одну точку зору, знання альтернативних інтерпретацій і знання подібностей та відмінностей), діяльнісний (здатність проявляти емпатію, бути толерантним до багатозначності, адаптувати комунікацію, створювати нові категорії, видозмінювати поведінку та збирати потрібну інформацію).

О. Садохін визначає міжкультурну компетентність як «складно організовану, ієрархічну структуру, що утворить абсолютно нову якість, яка виявляється у взаємодії особистості зі своїм соціокультурним оточенням. Її можна розглядати як комплексну систему конкретних компетентностей, що забезпечує людині ефективне задоволення її потреб» [273]. Модель міжкультурної компетентності О. Садохіна [274] містить афективні (емпатія і толерантність), когнітивні (культурно-специфічні знання) і процесуальні

(стратегії міжкультурної взаємодії) елементи. Ідея системи компетентностей міжкультурної компетентності міститься і в моделі поліетнічної професійної компетентності суб'єктів освіти, що включає наступні компетентності: диференційно-психологічну, соціально-психологічну, аутопсихологічну, акмеологічну, спеціальну, емоційно-вольову і етнокультурно-стереотипну.

Універсальна динамічна модель міжкультурної сензитивності М. Беннета (англ. M. Bennett), яка кодується аббревіатурою DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) [363] вважається однією з найбільш значущих в сучасній науці й використовуваних у практиці моделей міжкультурної компетентності. У даній моделі термін «міжкультурна сензитивність» є рівнозначним поняттю «міжкультурна компетентність», оскільки описує більш широкий спектр проявів міжкультурної компетентності, а не лише її емоційний компонент (чутливість до міжкультурних розбіжностей). DMIS пропонує розглядати міжкультурну компетентність як стадіальний процес зміни ставлення особистості до міжкультурних розбіжностей. DMIS містить шість стадій, разом усі стадії ілюструють процес розвитку міжкультурної компетентності (додаток А).

Перші три стадії DMIS є етноцентричними й характеризуються повним запереченням міжкультурних відмінностей, вибудовуванням захисту від відмінностей і мінімізацією їхнього впливу. Наступні три етнорелятивістські стадії передбачають сприйняття міжкультурних відмінностей, адаптацію до їх впливу і навіть інтеграцію іншого світогляду з власним. Д. Мацумото (англ. D. Matsumoto) [216] передбачає, що залежно від контексту ситуації спілкування людина може проявляти як етноцентризм, так і етнорелятивізм, тому вірніше буде вважати виокремлені М. Беннетом (англ. M. Bennett) [363] стадії не абсолютними точками в континуумі міжкультурної компетентності, а контекст-відносними [255; 254].

Учений Д. Деадорф (англ. D. Deardorff) [373] у своїх наукових доробках також представляє модель, яка ілюструє прояви міжкультурної компетентності на внутрішньому і зовнішньому рівнях (рис. 2.8).



**Рис. 2.8. Прояви міжкультурної компетентності за Д. Деадорфом (англ. D. Deardorff)**

Відтак, модель міжкультурної компетентності варто розглядати як процес конструювання структури та логіки педагогічного процесу щодо формування міжкультурної компетентності, що характеризується упорядкованою сукупністю якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок.

Учена А. Токарева у складі моделі міжкультурної компетентності студентської молоді виокремлює чотири основні компоненти, а саме: *когнітивний, процесуальний, афективний, особистісний*. При цьому, *когнітивний компонент* характеризує усвідомлення існування культурних відмінностей, оволодіння студентами знаннями про іншу країну та особливості її соціальної організації, знаннями норм і правил взаємодії в ситуаціях міжкультурного спілкування; *процесуальний компонент* характеризує

рівень сформованості вмінь і навичок пристосовувати власну поведінку до нових умов спілкування з представниками інших культур; *афективний компонент* характеризує ставлення студентів до представників іншої культури, настанову на взаємодію з представниками інших культур, виявлення позитивного ставлення до міжкультурних відмінностей, відкритість до сприйняття іншої думки й поглядів, прояв толерантності та доброзичливості; *особистісний компонент* передбачає сформованість навичок збору, оцінювання та використання інформації для формування особистого уявлення про «культурний образ» співрозмовника, критичність мислення, аналітичні й інтерпретаційні навички [316].

О. Баглай [10] у моделі міжкультурної компетентності студентів виокремлює такі компоненти, як от: когнітивний, операційний, аксіологічний. У процесі міжкультурної компетентності відбувається певна трансформація ціннісних орієнтацій студентів, яка втілюється в переосмислення власних життєвих цінностей, наповнення їх гуманістичними смислами та спрямованістю.

Отже, завдання моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» полягають у характеристиці та описі досліджуваного явища з метою відкриття його основних закономірностей, рис і тенденцій шляхом встановлення її складових та взаємозв'язків між її елементами.

Позитивною ознакою процесу моделювання є уможливлення наочного представлення досліджуваної системи, як дієвого засобу перевірки логічності, дієвості, повноти та істинності висунутих теоретичних уявлень.

Узагальнюючи вищезазначені наукові підходи до побудови моделі міжкультурної компетентності студентів, нами розроблено структурно-функціональну модель формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Під *моделлю формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології»* будемо розуміти

цілісну, динамічну та відкриту систему взаємопов'язаних елементів, яка включає такі складники: мету, завдання, принципи, підходи, зміст дисциплін, форми, методи та засоби навчання, організаційно-педагогічні умови, критерії, рівні та результат.

Моделювання процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, відбувалось із дотриманням структури методу моделювання, запропонованою ученою С. Мельник [217]:

- 1) постановка мети розв'язання педагогічної проблеми;
- 2) визначення основних компонентів педагогічної системи, що становлять її сутність;
- 3) виявлення об'єктивно існуючих зв'язків між компонентами системи;
- 4) переведення компонентів системи на абстрактну мову;
- 5) вибір способів зображення моделі та її побудова.

Складовими розробленої структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету є: цільово-методологічний блок (мета, завдання, методологічні підходи та принципи формування міжкультурної компетентності); методично-формувальний блок (форми, засоби, методи, етапи формування міжкультурної компетентності); діагностично-результативний блок (критерії, рівні, результат).

*Цільово-методологічний та методично-формувальний блоки* структурно-функціональної моделі репрезентують складові цілісного, послідовного психолого-педагогічного процесу, що здійснюється відповідно до визначеної мети і завдань, на основі відповідних методологічних підходів та принципів, містить певні етапи, передбачає використання спеціально підібраних форм, методів і засобів навчання відповідно до визначених програмних і навчальних результатів.

*Діагностично-результативний блок* описує результат цього процесу у вигляді інтегративної, системної цілісності змістових компонентів міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні



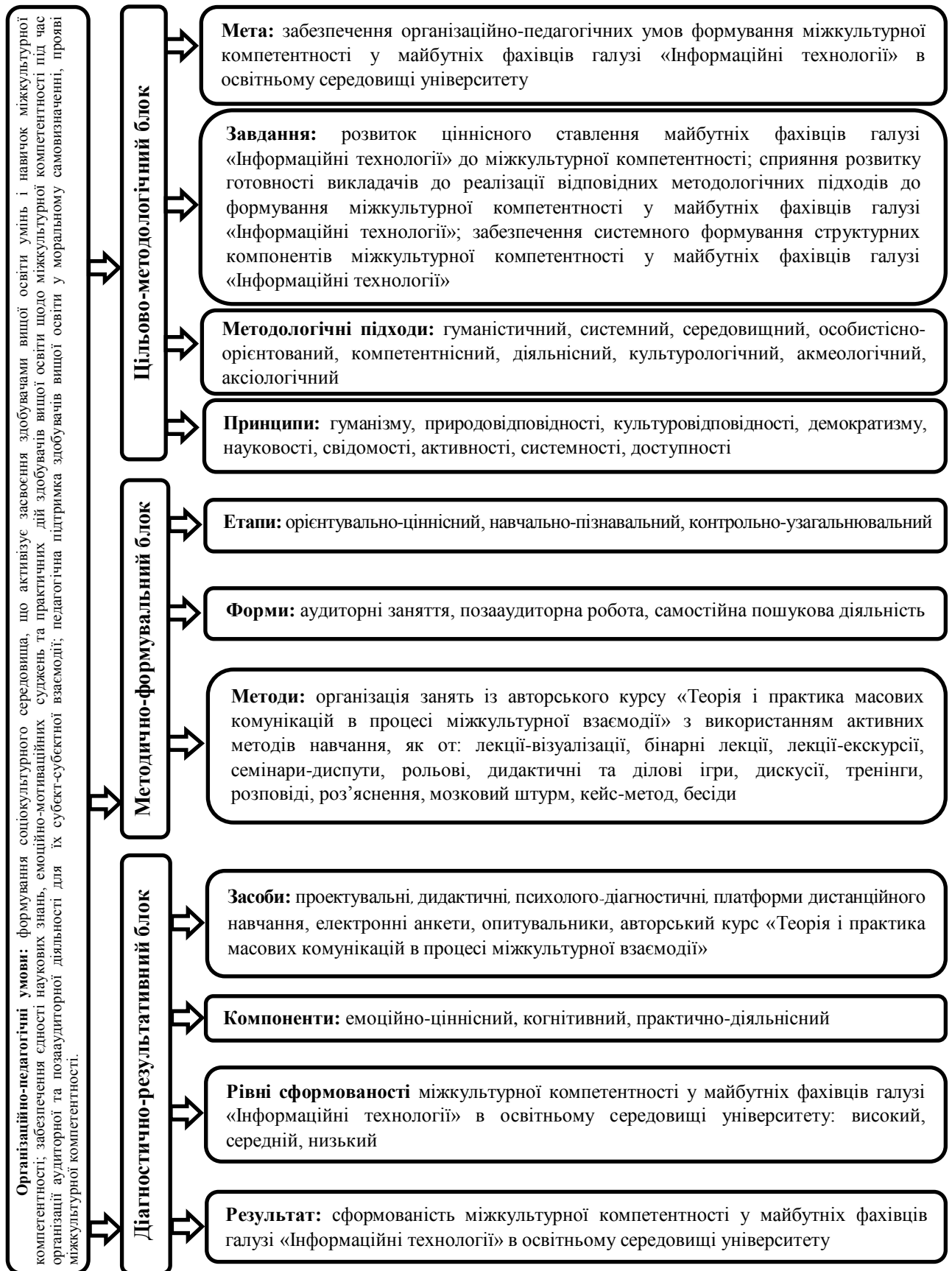
технології» (емоційно-ціннісного, когнітивного та практично-діяльнісного), як динамічного психологічного новоутворення, що характеризується відповідними рівнями розвитку і слугує основою подальшого професійного розвитку та саморозвитку фахівців галузі «Інформаційні технології».

Зупинимось на більш детальному обґрунтуванні складових запропонованої нами моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету (рис. 2.9).

*Цільово-методологічний блок* містить мету, що полягає у забезпеченні організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Відповідними завданнями, що забезпечують досягнення мети є розвиток ціннісного ставлення майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до міжкультурної компетентності, як до компонента професійної діяльності; сприяння розвитку готовності викладачів до реалізації відповідних методологічних підходів до формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» забезпечення системного формування структурних компонентів міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

На жаль на сьогодні не існує єдиного універсального підходу щодо методології здійснення фахової підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» та формування в них міжкультурної компетентності. Відтак, у результаті теоретичного аналізу нами виокремлено гуманістичний, системний, середовищний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, акмеологічний та аксіологічний підходи, принципи гуманізму, природовідповідності, демократизму, науковості, свідомості, активності, цілеспрямованості, культуровідповідності, системності, що сприяють формуванню міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».



**Рис. 2.9. Структурно-функціональна модель формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.**

З точки зору прихильників гуманістичного підходу (І. Бех [34], І. Кант (нім. I. Kant) [140], А. Макаренко [205], Ж. Руссо (франц. J. Rousseau) [270], В. Сухомлинський [306], К. Ушинський [321] та ін.) виховання особистості базується на філософських засадах розуміння буття людини у світі, виокремлення особистості як найбільшого надбання людства. Гуманістичний підхід у нашому дослідженні використано з метою визначення механізмів розвитку особистості майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», формуванні у них гуманного ставлення до себе та оточуючої дійсності, створення необхідних умов для забезпечення саморозвитку, самовиховання, самореалізації та самоствердження. Гуманізація освіти забезпечує розвиток особистості майбутнього фахівця галузі «Інформаційні технології» у відповідності з духовними цінностями. Гуманітарна підготовка фахівця – одна з головних умов розвитку та формування його міжкультурної компетентності. Метою гуманітаризації освіти є формування морально та духовно розвиненої особистості – майбутнього фахівця галузі «Інформаційні технології», рівень підготовки якого поєднує професіоналізм, інтелігентність.

Системний підхід у науковій літературі (В. Афанасьєв [9], І. Блауберг [41], В. Ковальчук [153], В. Лекторський [190] та ін.) спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язків між множиною взаємопов'язаних елементів та поєднання їх у єдине ціле. Відтак результативність визначається не лише якостями системи, але й умовами освітнього середовища закладу вищої освіти, у нашому випадку йдеться про відповідні організаційно-педагогічні умови.

Відповідно до системного підходу відносно самостійні компоненти освітнього процесу (аудиторна та позааудиторна діяльність, самостійна робота) розглядаються не окремо, а у взаємозв'язках, у системі, адже до уваги береться взаємодія та взаємозалежність усіх компонентів освітнього процесу.

Послідовники особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех [31], О. Дубасенюк [110], І. Зимня [129], С. Сисоєва [284], А. Хуторський [330] та

ін.) наголошують на важливості урахування індивідуальних особливостей особистості. У контексті означеного дослідження особистісно-орієнтований підхід зорієнтований на створення умов для саморозвитку та формування індивідуалістичної картини сприйняття світу в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Означений підхід основну мету навчання, виховання й освіти вбачає у формуванні особистісних цінностей, які виконують функцію вищого критерію для орієнтації особистості в навколишньому світі. За такого підходу викладач і студент співпрацюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, що запобігає виникненню психологічної напруги в результаті переживання відчуття небезпеки від втручання викладача в особистісний простір студента. Відтак, студенти є більш самостійними у прийнятті рішень, адже особи, які тільки спостерігають та слухають, стають соціально пасивними та безпорадними перед оточенням.

Не менш значущим для формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету є середовищний підхід (М. Братко [54], В. Желанова [118], Г. Селевко [278], В. Ясвін [353], О. Ярошинська [352]), який полягає у створенні простору й оптимальних умов для реалізації особистісних якостей студентів. Середовищний підхід у нашому дослідженні уможливорює наукове обґрунтування цілісної системи формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в єдності усіх структурних компонентів освітнього середовища університету.

Представники діяльнісного підходу (І. Бех [34], Л. Виготський [72], С. Рубінштейн [266]) наголошують на визнанні діяльності як основи, засобу і вирішальної умови розвитку особистості. Основними компонентами діяльності на їхню думку є суб'єкт із його потребами, мета діяльності, засоби реалізації мети, результат діяльності. Актуальним з огляду на досліджувану проблему є те, що майбутні фахівці галузі «Інформаційні технології» у

подальшій професійній діяльності зможуть професійно виконувати обов'язки у змінених обставинах лише володіючи відповідними вміннями та навичками, які формуються в навчальній, квазіпрофесійній і професійній діяльності в процесі оволодіння спеціальністю в закладі вищої освіти.

На думку науковців (С. Вітвицька [68], І. Зязюн [135], В. Кремень [114], О. Савченко [271], В. Сластьонін [289] та ін.), аксіологічний підхід дозволяє розглядати освіту як соціально-педагогічний феномен, що знаходить своє відображення в основних його ідеях: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів, пріоритет ідеї свободи. У нашому дослідженні аксіологічний підхід є одним із найвагоміших для професійної діяльності майбутнього фахівця галузі «Інформаційні технології», адже він уможлиблює розгляд освітнього середовища університету як осередку, в якому формуються ціннісні орієнтири студентської молоді.

Аксіологічний підхід не лише проголошує людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку, але й дозволяє вивчати явища (у тому числі й педагогічні) з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людини.

У працях О. Локшиної [197; 198], В. Лугового [201], О. Малихіна [207; 208], Дж. Равена (англ. J. Raven) [263], В. Серікова [45], Л. Хоружої [329], компетентнісний підхід передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях. Так, у контексті проблематики дослідження, компетентнісний підхід дозволяє обґрунтувати суттєві риси освітнього середовища університету з метою орієнтації формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету на особистісну та діяльнісну моделі навчання, що стане основою для переміщення акцентів у викладанні дисциплін, спрямованих на

формування та розвиток міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, накопичення нормативно визначеної системи знань, умінь і навичок у площину розвитку здатності майбутніх фахівців здобувати й застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Дослідники акмеологічного підходу (С. Вітвицька [67], О. Дубасенюк [110], І. Зязюн [135], В. Огнев'юк [162], Л. Хоружа [328]) перспективність означеного підходу вбачають у тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток і самовдосконалення. Так, акмеологічний підхід надає можливість розгляду проблеми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» як цінності й умови оптимізації процесу їх особистісного розвитку.

Культурологічний підхід дозволяє досліджувати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації. Прихильники культурологічного підходу (А. Дістерверг (нім. А. Diesterweg) [103], І. Ісаєв [138], Л. Коган [154], Е. Маркарян [211] та ін.) визначають його як методологічну основу педагогічної культури, що передбачає розгляд феномену культури як стрижневого в розумінні і поясненні людини, її свідомості щодо ставлення до навколишнього середовища. Так, культурологічний підхід у дослідженні формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» дозволяє визначати феномен міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» крізь призму культурних та освітніх ситуацій з урахуванням ставлення особистості до культурних відмінностей й міжкультурної компетентності загалом.

Серед підходів формування міжкультурної компетентності варто виокремити наступні: *особистісно-діяльнісний* (поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості); *міжкультурний* підхід до навчання в демократичному

суспільстві з культурною різноманітністю, який передбачає повагу до іншого як до рівного, відкритість стосовно носіїв інших культур, а також набуття знань про них і розвиток відносин, що сприяють культурному обміну); *проблемно-проектний* (включенність діагностико-кваліметричного забезпечення в проблемне завдання) підходи [277].

За І. Стародубовою, найголовнішим методологічним принципом у формуванні міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців є індивідуальний підхід, який буде сприяти успішному розвитку особистості кожного студента в процесі діалогу та за наявності довірливих відносин між студентом та викладачем [298].

На нашу думку, найбільшою мірою розв'язанню цього завдання може сприяти когнітивно-еволюційний підхід до морального виховання, обґрунтований американським психологом Л. Кольбергом (англ. L. Kohlberg). У контексті цього підходу ефективним методом формування міжкультурної компетентності студентів є колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій [390].

На думку Л. Кольберга, перехід індивіда від однієї стадії морального розвитку до іншої відбувається через те, що він стикається з поглядами, які суперечать його позиції та спонукають його знаходити більш переконливі аргументи [390].

Теоретична концепція навчання, уявлення про його зміст, цілі, структуру, рушійні сили й закономірності є основою для проектування освітнього процесу закладу вищої освіти та його здійснення. Провідною ланкою, що з'єднує теоретичні уявлення з практикою, слугують принципи освіти, виражені у формі, яка дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики, дотримання яких допомагає найкращим способом досягти поставлених цілей. За результатами теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та закордонних учених виокремимо принципи підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», що є

актуальними у формуванні їх міжкультурної компетентності.

*Принцип гуманізації* є складовою гуманістичної концепції сучасної освіти, відповідно до якої найвищою соціальною цінністю є особистість студента. Принцип гуманізації полягає у максимальному розкритті здібностей студента, задоволенні його освітніх потреб, сприянні його самореалізації в умовах професійної діяльності; забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей; формуванні професійно компетентного фахівця, підготовленого не лише в науково-технологічному плані, а й із розвиненою гуманістичною свідомістю; побудові гармонійних стосунків у системі «студент-довкілля-викладач» на основі засвоєння широкого кола гуманітарних та фундаментальних природничих знань; у підсиленні гуманітарної спрямованості загальноосвітніх та спеціальних предметів; згуртування як студентських, так і педагогічних колективів.

*Принцип культуровідповідності* базується на провідних культурологічних ідеях сьогодення. У зв'язку з цим під час формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» посилюється роль соціально-гуманітарної спрямованості освіти, розвиток інтелектуальної, інформаційної, творчої компетентності особистості; утвердження духовно-національних цінностей в умовах сучасного глобального та мобільного світу. З точки зору культурологічного підходу, центром виховання та розвитку є людина, як вільна, активна особистість, яка здатна до особистісної самодетермінації у спілкуванні та співробітництві з іншими людьми.

*Принцип науковості* до процесу формування міжкультурної компетентності означає його побудову на основі фундаментальної та спеціально наукової методології педагогічної науки, застосуванні сучасних методів дослідження і обробки даних; реалізації наукових концепцій, підходів, принципів.

*Принцип систематичності та послідовності* у формуванні міжкультурної компетентності вимагає побудови чіткої моделі її формування



(системи) та дотримання основних етапів її реалізації, враховуючи взаємозв'язок між усіма її компонентами та блоками.

*Принцип доступності* передбачає адаптацію складного матеріалу з природничих дисциплін до індивідуального розвитку особистості кожного студента з урахуванням рівня розвитку його пізнавальної активності, психічних процесів, фізичних можливостей; добір методів, форм і засобів, стилю спілкування, які максимально сприяють активізації мисленневих процесів; введення до програм природничих дисциплін матеріалу, пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю, що сприяє підвищенню мотивації до навчання та активізує процес сприйняття інформації.

*Принцип демократизації* передбачає:

- 1) модернізацію змісту освіти, наповнення його загальнолюдськими та громадянськими цінностями;
- 2) переорієнтацію процесуальної сторони навчально-пізнавальної діяльності у напрямі встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин в системі «викладач-студент»;
- 3) співробітництво, взаємоповагу та співтворчість між викладачем і студентом, визнання повноправності останнього у спільній освітній діяльності;
- 4) застосування демократичного стилю спілкування;
- 5) здійснення фахової підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» на різних рівнях складності, відповідно до потреб особистості та сучасного ринку праці; кожний рівень фахової підготовки відкриває можливості для подальшого самовдосконалення, продовження навчання, розвитку здібностей тощо.

*Принцип активності та свідомості* є провідним, оскільки визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентської молоді й управління нею. Він впливає з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому

засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети й завдань окремої дисципліни, значення його для вирішення життєвих проблем, для перспектив студента; використання у процесі навчання мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції; мотиви навчання; раціональні прийоми роботи під час занять; критичний підхід у процесі викладання матеріалу та його засвоєння; належний контроль і самоконтроль. Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності студентів.

Розглянуті принципи в процесі навчання діють у тісному взаємозв'язку, функціонуючи як цілісний комплекс. Тільки системне упровадження методологічних принципів забезпечує правильне визначення завдань, відбір змісту, форм, методів і засобів найдоцільнішої діяльності під час формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

*Методично-формульальний блок* структурно-функціональної моделі представлено формами навчання (аудиторні заняття, позааудиторна робота, самостійна робота, практика, міжнародне стажування), методами навчання (спеціальна організація занять із авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії» з використанням активних методів навчання, як от: проєкти, диспути, рольові та ділові ігри, дискусії, тренінги, розповіді, роз'яснення, мозковий штурм, кейс-метод, круглий стіл, індивідуальні та групові бесіди, лекції, семінари, рольові та ділові ігри, кейс-метод, мозковий штурм, участь у конференціях, відповідна організація позааудиторної діяльності студентів, актуалізація їхніх духовних цінностей); засобами навчання: проєктувальні (адекватне визначення результатів навчання та основних базових і спеціальних компетентностей), дидактичні засоби, використання сучасних інтернет-технологій та платформ для навчання, власних девайсів студентів тощо).

*Діагностично-результативний блок* структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету містить

визначені нами у процесі теоретико-методологічного аналізу змістові компоненти: емоційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний; рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» (високий, середній, низький), які обґрунтовано у п. 2.2. дисертаційної роботи.

Успішне формування корпоративної культури студентів у освітньому середовищі університету здійснюватиметься за таких організаційно-педагогічних умов: створення виховного освітнього середовища, що активізує процес формування міжкультурної компетентності у студентської молоді; організація педагогічної підтримки з домінуванням діалогічних форм; забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень та практичних дій студентів щодо міжкультурної компетентності під час організації позааудиторної діяльності для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів, розуміння ними суспільної та суб'єктивної необхідності й важливості дотримання міжкультурної компетентності у власній поведінці на основі партнерських відносин, взаємоповаги та взаєморозуміння; організація педагогічної підтримки з домінуванням діалогічних форм.

Ефективність розробленої структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у фахівців галузі «Інформаційні технології» у освітньому середовищі університету буде верифікована у процесі формувального етапу дослідження.

### **2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету**

Відповідно до поставлених завдань та за логікою наукового дослідження переходимо до обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Проблемі визначення сутності та класифікації педагогічних умов присвячені наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема таким її компонентам: методології педагогіки (М. Данилов [94], А. Хуторської) [330]; забезпеченню найбільш ефективного перебігу освітніх процесів і явищ О. Бережнова [30], І. Козловська [156], М. Козяр [158], В. Сластьонін [289], Т. Стефановська [300], Є. Яковлев [349], Н. Яковлева [350] та ін.); спрямованості на розв'язання освітніх завдань (О. Бережнова [30], В. Беліков [26], А. Найн [229], О. Федорова [322], Н. Яковлева [351] та ін.); необхідності досягнення конкретної педагогічної мети (І. Зязюн [133], Н. Іпполітова [137], О. Пехота [246]); поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, сутність та явище (А. Вербицький [64], В. Загвязинський [123], В. Манько [210], О. Орлов [332], В. Полонський [249] та ін.); забезпечують нормальне (оптимальне) функціонування системи (М. Зверева [125], Н. Іпполітова [137], Ю. Юцевич [343]).

У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості [51, с. 33].

Тлумачний словник надає слову «умова» декілька значень: необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [62, с. 39].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив виокремити наступні аспекти визначення поняття «умови»: сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А. Найн) [229; 230]; єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища (Н. Яковлева) [350]; як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення

дидактичних цілей; взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність освітнього процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько) [210].

Аналіз поняття «умова» у філософському аспекті є таким: умова – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту. Це те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [325, с. 286].

Слушною є позиція І. Беха, який наголошує на важливості забезпечення належних умов, у яких здійснюється цілеспрямований процес набуття студентами окремих знань, умінь та навичок. На його думку, однією з умов ефективного виховання «є створення особливого науково організованого соціуму, який вирізняється від звичайного середовища вищими за змістом та інтенсивністю характеристиками спільної діяльності та спілкування, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співпраці й творення. Колектив педагогів при цьому, за вченим, виступає не в декларативній формі «групи колег-однодумців», а у формі «колективу творців», що діє відповідно до організованого порядку, ритуалів, прийнятих у певному середовищі. Педагоги долучаються до спільної діяльності як рівноправні творчі її учасники» [33, с. 26–27]. Зокрема, в цих умовах виникає необхідність у створенні середовища, яке виховує і яке виконує «роль джерела розвитку особистості» [35].

У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» А. Семенова визначає «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [292].

У залежності від способу впливу на освітній процес, педагогічні умови підрозділяються на зовнішні та внутрішні. В. Жернов визначає, що зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні фактори. Під внутрішніми автор визнає педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань [119, с. 8].

Науковець І. Седова [277] наголошує, що педагогічні умови мають відповідати таким вимогам: бути зумовленими змістом майбутньої професійної діяльності фахівця та специфікою його навчання; становити сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-технічних факторів, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань; включати зовнішні (соціально-економічні, соціально-культурні та ін.) і внутрішні (психолого-педагогічні, дидактичні та ін.) умови, уміщувати мотиваційний, організаційний, змістовий, контрольний-оцінний аспекти.

На думку О. Коваль, під педагогічними умовами варто розуміти сукупність заходів педагогічного процесу, які, з одного боку, забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості професійної компетентності, а з другого – сприяють підвищенню ефективності цього процесу [164].

За Б. Купріяновим та С. Диніною [182] педагогічні умови дозволяють уточнити закономірності як стійкі зв'язки освітнього процесу. О. Бережнова під умовами розуміє сутність педагогічних вимог, дотримання яких у процесі навчання дозволяє цілеспрямовано та суттєво змінити його результат [30]. Науковці І. Зязюн [135] та О. Пехота визначають педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [246].

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних

можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [50].

Науковець Г. Голубова влучно зазначає: «педагогічні умови – це особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості. Це такі особливості організації освітнього процесу, які забезпечують цілісність навчання та виховання майбутніх учителів, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості студентів та створюють сприятливі можливості для виявлення та розвитку їх педагогічної обдарованості» [83].

У зв'язку з тим, що предметом нашого розгляду є *організаційно-педагогічні умови*, зупинимося більш детально саме на їх аналізі. Запропоновані іншими авторами визначення організаційно-педагогічних умов мають спільні та специфічні риси. Спільним у визначенні поняття «організаційно-педагогічні умови» можна вважати те, що більшість авторів дотримується позиції щодо тлумачення умов як обставин педагогічного процесу, необхідних для досягнення його мети. При подальшому аналізі цього поняття у наукових роботах варто зазначити, що зустрічаються значні розбіжності, пов'язані з широким колом досліджуваних освітніх проблем.

Так, науковець Є. Сінкіна розглядає організаційно-педагогічні умови як сукупність факторів, необхідних для формування вмінь і навичок, якостей [282]; Є. Козирева – як сукупність можливостей, що забезпечують ефективно виконання поставлених завдань [157]; дослідниця І. Гладкая – як обставини, що забезпечують суб'єктно-активну позицію особистості у навчально-виховному процесі [80]; Л. Павлова – як обставини взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу [238]; А. Галєєва – як обставини взаємодії організаційних форм та педагогічного забезпечення [74]; Н. Двудічанська – як взаємозв'язок змісту, навчально-методичного забезпечення та інноваційного середовища [95]; В. Беліков – як сукупність можливостей змісту, форм і методів педагогічного процесу [26]; Г. Демідова – як

обставини реалізації управлінської функції [99] тощо.

Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації освітнього процесу. На думку Б. Чижевського, організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [337, с. 82].

На важливості класифікації організаційно-педагогічних умов вдосконалення освітнього процесу в закладах освіти наголосила А. Зубко [131]. На її думку умови забезпечують: процес навчання (рівень професійності тих, хто навчає; ступінь готовності до навчання тих, хто навчається); умови, що дозволяють удосконалити освітній процес (матеріально-технічне й навчально-методичне забезпечення).

Згідно з науковими поглядами І. Бахова [16; 20; 21], демократична система освіти передбачає орієнтацію на низку важливих педагогічних умов щодо формування міжкультурної компетентності особистості, зокрема: рівність членів суспільства незалежно від соціального статусу, статі, національності, віросповідання та раси. Структурі притаманний освітній процес, у якому формується людина, здатна вільно і творчо мислити і працювати. Демократична освіта базується на ідеях плюралізму, мінливості, різноманітності, завдяки яким відкриваються перспективи освіти та навчання, багатозначні за цілями та змістом.

У сучасному суспільстві актуальність теоретичного та практичного вивчення питань полікультурної освіти актуалізується щонайменше трьома серйозними обставинами, серед яких [356; 357]: криза ідей та досвіду соціалістичної міжнародної освіти; соціально-демографічні рухи, спричинені масовим припливом біженців та іммігрантів із різних країн; посилення процесів національного та культурного самовизначення людей і націй. І. Бахов також акцентує увагу на важливості виокремлення педагогічних аспектів проблеми культурних відмінностей для покращення умов співіснування країн різних типів цивілізацій.



Як зазначає М. Хараджи [325], під педагогічними умовами формування міжкультурної компетентності особистості є:

- забезпечення усвідомлення особистістю через різні складові освітнього процесу поліетнічності сучасного світу та тенденцій до зростання його етнокультурної диверсифікації й того, які переваги і ризику вона містить для України;
- використання вивірених часом і практикою психолого-педагогічних підходів до формування міжкультурної компетентності, що базуються на прагненні досягти в освітньому процесі реалізації соціальних запитів безконфліктної міжетнічної взаємодії; створення і впровадження у систему вищої освіти факультативних освітніх програм і тематичних занять із метою вивчення історії та культури людей, які населяють планету, передусім тих, з якими вони вже взаємодіють чи можуть тісно взаємодіяти в подальшому;
- формування поваги до індивідуально-неповторних у культурологічному й психологічному плані особливостей та індивідуально-особистісних якостей представників різних етнонаціональних груп;
- виключення із взаємодії ціннісно-світоглядних засад, на яких може проростати будь-яка форма інтолерантності й нетерпимості та заміна їх такими, які стимулюють формування позитивних тенденцій у міжкультурній взаємодії;
- формування умінь і навичок здатності до вибудовування міжкультурних стосунків на основі взаємної довіри і поваги.

Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету засноване на сучасних тенденціях розвитку освіти, а також провідних досягненнях в галузі педагогіки та психології. Саме тому при визначенні організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі

університету варто враховувати природу людини, в тому числі етнічні, психологічні та вікові особливості і, спираючись на них, вибудовувати полікультурний освітній простір, який має для кожного особистісний смисл та викликає бажання до дослідження, творчості, самостійного пізнання.

На підставі наукових розробок щодо характеристики організаційно-педагогічних умов та їх узагальнення, під організаційно-педагогічними умовами формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету ми будемо розуміти сукупність зовнішніх об'єктивних обставин, що детермінують успішність цього процесу та від яких залежить рівень сформованості досліджуваного утворення у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Відтак, з огляду на особливості формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, обґрунтувавши затребуваність і актуальність полікультурної освіти в Україні й конкретизувавши основні ідеї методологічних підходів, що визначають наші дослідні установки, ми визначили наступні *організаційно-педагогічні умови* формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, як от: *створення виховного освітнього середовища, яке активізує процес формування міжкультурної компетентності у студентської молоді; забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень і практичних дій студентів щодо міжкультурної компетентності під час організації аудиторної та позааудиторної діяльності для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів, розуміння ними суспільної та суб'єктивної необхідності й важливості дотримання міжкультурної компетентності у власній поведінці на основі партнерських відносин, взаємоповаги та взаєморозуміння; організація педагогічної підтримки з домінуванням діалогічних форм.*

Обґрунтуємо докладно процес та особливості реалізації кожної з цих умов. Так, у контексті реалізації першої організаційно-педагогічної умови (створення виховного освітнього середовища, що активізує процес формування міжкультурної компетентності у студентської молоді) було проведено: мотиваційно-виховні тренінги з використанням ситуаційної, поетапної та загально-професійної рефлексії з метою спонукання у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» прагнення оволодіти знаннями, уміннями, навичками міжкультурної взаємодії; набуття міжкультурної компетентності; формування потреби у самоаналізі, саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Проведені тренінги базувалися на застосуванні методу аналізу різноманітних життєвих ситуацій міжособистісної взаємодії; практичних вправ; мережі Інтернет тощо.

Друга педагогічна умова – забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень та практичних дій студентів щодо міжкультурної компетентності під час організації позааудиторної діяльності для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів, розуміння ними суспільної та суб'єктивної необхідності й важливості дотримання міжкультурної компетентності у власній поведінці на основі партнерських відносин, взаємоповаги та взаєморозуміння. Передусім, зазначене передбачало планування роботи щодо використання лекцій-візуалізацій, лекцій-екскурсій, бінарних лекцій, семінарів-дискусій, які входять до складу розробленого авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії».

Дотримання третьої організаційно-педагогічної умови (організація педагогічної підтримки з домінуванням діалогічних форм) охоплювало: проведення практичних занять із широким використанням технологій інтерактивного навчання: рольових ігор, дискусій, аналізу педагогічних ситуацій, мозкового штурму, дидактичних ігор, групових робіт тощо.

У рамках реалізації цієї педагогічної умови також було проведено

семінарсько-практичні заняття, конференції.

Теоретичний аналіз проблеми пошуку обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету з урахуванням культурних і національних особливостей України дозволяє конкретизувати сукупність теоретичних положень, які виступили підставою провідних концептуальних ідей і підходів нашого дослідження.

Як зазначає І. Бех [36], методологічні засади гуманістичного виховання особистості ґрунтуються на принципах: *гуманізму* – проявляється у визнанні людини найвищою цінністю, а права – пріоритетними, він вимагає шанобливого ставлення до кожної особистості, забезпечення свободи совісті, віросповідання, світогляду, турботи про фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я; *індивідуалізму* – утверджує, перш за все, цінність, унікальність і неповторність кожного індивіда, стимулюючи в ньому прагнення до самоствердження, відповідальності за свої вчинки; передбачає визначення індивідуальні траєкторії розвитку кожної особистості з урахуванням його поглядів, інтересів, потреб, життєвої позиції, конкретного соціального статусу, стосунків з іншими людьми; *колективізму* – є одночасно умовою і результатом суспільної сутності людини, орієнтуючи на гармонізацію власних особистих інтересів громадським; *соціального загартування* – передбачає залучення студентів до ситуацій, які потребують вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, вироблення соціального імунітету, стійкості від стресів, рефлексійної позиції; *толерантності й комунікативної спрямованості* (партнерський, емпатійний тип стосунків) – спирається на визнання продуктивної ролі індивідуалізму в його позитивному гуманістичному сенсі, передбачає прояв терпимості до інших людей, їхніх поглядів, цінностей, поведінки; *альтруїзму* – проявляється у безкорисливій любові й турботі про благо іншої людини; *адекватності виховуючого середовища* – передбачає забезпечення в кожному

студентському колективі балансу управління й самоврядування, комфортної життєдіяльності як студентів, так і викладачів, створення оптимальних умов для прояву творчості особистості.

Відтак, спираючись на наявні в педагогічній літературі дослідження та враховуючи специфіку нашої роботи, в тлумаченні організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету ми взяли за основу такі принципи [36; 91; 200]:

- *природовідповідності* (О. Вашак, Я. Коменський (англ. J. Comenius) [161], Ж.-Ж. Руссо (франц. J. Rousseau) [270], А. Дістервег (англ. Adolph Diesterweg) [103], Л. Толстой та ін.) [317], означений принцип передбачає відповідність педагогічних впливів біологічної природи студента, необхідності врахування його вікових та індивідуальних особливостей; реалізація даного принципу під час навчання передбачає створення сприятливих умов для виявлення природних здібностей студента; необхідність встановлювати кількість досліджуваного матеріалу, терміни навчання на основі індивідуальних особливостей студентів;

- *культуровідповідності* (Е. Ананьян, [1] Г. Васянович [60], А. Дістервег (англ. Adolph Diesterweg) [103], П. Наторп [233], Г. Сковорода [288; 287] та ін. [130; 172]), що передбачає нерозривний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і свого народу, зокрема із знаннями про загальнолюдські багатства в царині духовної та матеріальної культури, про особливості розвитку й становлення національної культури та її взаємозв'язки із загальнолюдською; знаннями історії свого народу, його культури, зумовлює розкриття змісту занять у взаємозв'язку з національними основами знань про історичні шляхи розвитку різних народів, що створюватиме умови для формування міжкультурної компетентності студентів;

- *включення особистості в діяльність* (В. Москаленко [228]) вимагає реального включення студентів у освітню діяльність. Ефективне оволодіння

ними загальнолюдськими, загальнонаціональними і регіональними цінностями культури здійснюється шляхом організації різноманітної продуктивної діяльності, значущої для особистості, у якій кожен вихованець може реалізувати себе як неповторна особистість;

- *індивідуально-особистісного виховання* (І. Бех [34], І. Якіманська та ін. [345; 346]): означає визнання кожного вихованця активним суб'єктом освітнього процесу, відповідно до цього принципу закони духовного і фізичного розвитку, процеси, зміни, які відбуваються у внутрішньому світі особистості, слугують головними орієнтирами у виховній діяльності; усебічне вивчення особистості є необхідною умовою успішності виховання, а її саморозвиток – найвищим показником його ефективності. Індивідуально-особистісне виховання виходить з того, що кожна особистість унікальна і головним завданням виховної роботи є формування її індивідуальності, створення умов для розвитку творчого потенціалу. Індивідуальність інтегрує всі соціально цінні властивості особистості, надає їй цілісності, а становлення передбачає творчий пошук варіантів виховання, адекватних її можливостям і особливостям;

- *ціннісно-сислової спрямованості виховання* (О. Леонт'єв [192]): спрямований на створення умов для здобуття кожним вихованцем смислу власної життєдіяльності; роль викладачів полягає в тому, щоб відкрити студентам світ цінностей, з якого вони можуть обрати смисли для вирішення власних життєвих проблем. Тому організація освітнього процесу в закладі вищої освіти має бути такою, щоб кожен студент у спільній діяльності здобував власні цінності, власні смисли;

- *оптимальності виховного процесу* (В. Ягупов [344]): вимагає добору доцільного змісту, форм, методів, засобів виховання; визначальними критеріями оптимальності процесу виховання є відповідність функціонування процесу виховання, його змісту, методів, форм і засобів педагогічного впливу цілям всебічного гармонійного розвитку особистості;

- *народності* (Б. Грінченко [86], О. Духнович [111; 112], Г. Сковорода

[286], К. Ушинський [321] та ін.) як відображення культури народу в педагогічному процесі ґрунтується на єдності загальнолюдського й національного, який включає в себе: національну спрямованість педагогічного процесу; формування національної самосвідомості й менталітету; прищеплення поважного ставлення до культури, національної спадщини, народних звичаїв, національно-етнічної обрядовості всіх народів, що живуть в Україні й реалізує органічний зв'язок педагогічного процесу з історією народу, його мовою, культурними традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами та промислами;

- *інтеркультурності* (В. Дороз [109], О. Троїцька [319] та ін.) освітнього процесу, який наголошує на інтегрованості національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру; реалізація цього принципу вимагає забезпечення умов для формування особистості, відкритої для всіх культур, що не протиставляє власну національну культуру скарбниці світових цінностей і здатна вести взаємне культурне збагачення як на особистісному, так і на державному рівнях.

На думку І. Бахова, основними принципами формування міжкультурної компетентності в закладі вищої освіти є такі: суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання; проблемної організації освітнього процесу; лінгвокультурної й професійної спрямованості навчання; міждисциплінарних зв'язків; ціннісно-рефлексивної взаємодії в організації іншомовного спілкування; врахування рідної мови й культури [358; 359].

Учена Т. Колбіна з-поміж принципів формування міжкультурної компетентності, що спрямовані на зменшення або зняття рівня суперечностей, які виникають під час процесу комунікації визначає такі: професійної спрямованості; гуманітаризації вищої освіти та відносин між всіма учасниками освітнього процесу; культуровідповідності; науковості; діалогічності; толерантності; особистісно-орієнтованого навчання [159, с. 281–288]. На її думку застосування означених принципів сприятиме

покращенню міжособистісних відносин між учасниками процесу міжкультурної комунікації, зменшенню суперечностей, усвідомленню значущості загальнолюдських цінностей і національних особливостей на тлі інтегративних міжнародних процесів.

Науковці М. Рожков [265] та М. Ковальчук [152] виокремлюють наступні принципи формування міжкультурної компетентності, як от: *суб'єктності*, який передбачає орієнтацію власне на активність студента, його самостійність та ініціативу, стимулювання до самовиховання й самокорекції під час взаємодії з представниками інших етнічних груп; *створення толерантного середовища* передбачає облік у педагогічній взаємодії різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; *індивідуалізації* – зазначає необхідність створення умов для формування компетентності й толерантної свідомості та поведінки студентської молоді, вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного суб'єкта освітнього процесу; *адекватності* – зорієнтований на облік у педагогічній взаємодії різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; *спрямованості формування толерантної особистості* – передбачає організацію допомоги студентам у становленні, збагаченні та вдосконаленні їх людської сутності, формуванні міжкультурної компетентності; *діалогічності* – передбачає, що орієнтація студентської молоді на толерантну взаємодію значною мірою залежить від діалогічності освітнього процесу, від наявності між педагогами та студентами відносин, які ґрунтуються на взаємоповазі й прийнятті, від готовності до спілкування. Дотримання принципу діалогічності означає спільну рівноправну участь суб'єктів у освітньому процесі, спільний пошук істини [156].

Серед найактуальніших принципів формування міжкультурної компетентності студентів дослідники С. Бондирєва та Д. Колесов виокремлюють наступні: *спрямованості виховних впливів на формування міжкультурної компетентності* – здатності індивіда співіснувати з людьми іншого менталітету, не змінюватися внутрішньо під впливом різноманітних обставин; *забезпечення референтності носіїв толерантної поведінки*



(учасників освітнього процесу) – цінності, погляди, переконання референта є значущими для студентської молоді, окрім того, вони здійснюють вагомий вплив на формування установки на толерантну взаємодію і ціннісні орієнтації особистості [48].

З точки зору наукових поглядів Л. Грубіної серед принципів формування міжкультурної компетентності студентів варто виокремити наступні: *принцип гуманізації*, що передбачає гуманізацію взаємин всіх учасників освітнього процесу, постановку проблеми формування міжкультурної компетентності в центр освітнього процесу, повагу до кожної особистості; *культуровідповідності*, який зумовлює розкриття змісту занять у взаємозв'язку з національними основами знань про історичні шляхи розвитку різних народів, що створюватиме умови для формування міжкультурної компетентності студентів; *єдності загальнолюдських і національних цінностей*, що забезпечує у змісті освітнього процесу органічний зв'язок і духовну єдність української національної культури з культурою народів світу, розвиток культури всіх національних меншин, що проживають на території України [90].

Таким чином, обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету є підґрунтям ефективного процесу формування міжкультурної компетентності у студентів закладів вищої освіти, зокрема, у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

### **Висновки до другого розділу**

У розділі здійснено діагностику стану сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, якою передбачено констатувальний етап експерименту. На даному етапі дослідження здійснено процедуру рандомізації з метою формування вибірки, що забезпечила репрезентативність

експериментальної вибірки генеральної сукупності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» II–IV курсів у ЕГ та КГ. Відтак, у дослідженні брали участь 284 студенти (135 – ЕГ; 149 – КГ), які навчаються у таких закладах вищої освіти, як: Хмельницький національний університет (ЕГ); Національний університет імені Тараса Шевченка (КГ).

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що за емоційно-ціннісним, когнітивним і практично-діяльним компонентами міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» та відповідними кожному з них критеріями первинний рівень їх сформованості переважав у студентів експериментальної і контрольної груп без значної кількісної різниці, а саме: на високому рівні 30,9 % ЕГ та 30,9 % КГ, на середньому рівні 45,1 % ЕГ та 46,3 % КГ, низький рівень 24,0 % ЕГ, 22,8 % КГ.

Одержані результати дослідження зумовили потребу наукового обґрунтування структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, яка складається з трьох взаємопов'язаних блоків, як от: *цільово-методологічний* (мета, завдання, методологічні підходи та принципи формування міжкультурної компетентності); *методично-формувальний* (форми, засоби, методи, етапи формування міжкультурної компетентності); *діагностично-результативний* (критерії, рівні, результат).

Обґрунтовано організаційно–педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, а саме: створення виховного освітнього середовища, що активізує процес формування міжкультурної компетентності у студентської молоді; забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень та практичних дій студентів щодо міжкультурної компетентності під час організації аудиторної та позааудиторної діяльності для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії

студентів, розуміння ними суспільної та суб'єктивної необхідності й важливості дотримання міжкультурної компетентності у власній поведінці на основі партнерських відносин, взаємоповаги та взаєморозуміння; організація педагогічної підтримки з домінуванням діалогічних форм.

Дослідження переконує, що формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету сприяє розвитку в них таких якостей і здібностей особистості, як здатність до безперервної освіти, що передбачає наявність прагнення розширювати знання про культурне та соціокультурне життя країни, що вивчається і рідної країни також, міжкультурної адаптації, здатності до рефлексії, толерантності та емпатії.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [169; 178].

### РОЗДІЛ 3.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

### 3.1. Етапи та методика впровадження структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету

У третьому розділі нами було здійснено теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, описано зміст компонентів системи. Кожен із компонентів структурно-функціональної моделі потребує перевірки ефективності в процесі проведення формувального етапу експерименту.

За логікою нашого дослідження, на підставі теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі та припущення її практичної дієвості й ефективності в освітньому процесі університету, нами було здійснено її впровадження. У контексті даного дослідження застосування структурно-функціональної моделі на практиці припускає поетапне проведення формувального етапу експерименту. До ЕГ було включено майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», які навчаються в Хмельницькому національному університеті.

*Формувальний етап експерименту* поділено на декілька етапів, кожен із яких має умовний характер і власне смислове значення. У процесі переходу на кожний наступний етап завдання під час експерименту ускладнювалися, змінювалася діяльність студентів. У межах дослідження виокремлено три *етапи формувального експерименту*: *орієнтувально-ціннісний* (усвідомлення майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні

технології» значущості знань, умінь щодо міжкультурної компетентності та її формування як особистісної цінності; формування цінностей міжкультурної компетентності); *навчально-пізнавальний* (оволодіння знаннями щодо міжкультурної компетентності з метою використання їх в процесі майбутньої професійної діяльності; ознайомлення зі специфікою фахової підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» щодо формування міжкультурної компетентності); *контрольно-узагальнювальний* (оцінювання рівня засвоєння майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» знань про міжкультурну компетентність; аналіз впливу авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій у процесі міжкультурної взаємодії» на ефективність оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, уміннями, навичками міжкультурної взаємодії).

Процес упровадження розробленої структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету на кожному з етапів потребує розроблення та організаційної побудови відповідного процесу встановлення зв'язків між компонентами окресленої моделі. Змістовим ядром у даному випадку виступають форми і методи навчання. Застосування у процесі дослідження того чи іншого методологічного інструментарію визначено на основі зроблених раніше теоретичних висновків і теоретико-методичних розроблень з проблеми дослідження. Під час поетапного проведення експерименту, на нашу думку, важливо враховувати специфічні відмінності кожного виду діяльності. Так, звичайний освітній процес спрямований на передачу й відтворення знань, умінь і навичок, отриманих у минулому; освоєння міжкультурної компетентності, на відміну від вищезначеного, – це спрямування на вміння створювати майбутні знання, вміння. З огляду на це проведення експерименту не може ґрунтуватися лише на традиційній концепції вищої школи, яка забезпечує знаннями, вміннями й навичками. Упровадження нового змісту кожного з компонентів структурно-функціональної моделі вимагає нових форм і

методів, які будуть сприяти формуванню творчих, дослідницьких навичок, умінь вирішувати проблеми тощо. Форми й методи, які ми застосовуємо в нашому експерименті, мають відповідати специфіці професійної діяльності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології». Розроблення форм і методів формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в дослідженні припускає перенос акценту з пошуку правильних відповідей у підручнику на розвиток у студентів умінь самостійно розв'язувати проблеми. За такого підходу студент самостійно здобуває знання, ініціює обмін інформацією, здатен брати на себе відповідальність і самостійно приймати рішення.

*Перший етап формувального експерименту (орієнтувально-ціннісний)* забезпечував усвідомлення майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» значущості знань, умінь щодо міжкультурної компетентності та її формування як особистісної цінності; формування цінностей міжкультурної компетентності.

Реалізація першої організаційно-педагогічної умови (створення виховного освітнього середовища, що активізує процес формування міжкультурної компетентності у студентської молоді) в межах означеного етапу дослідження відбувалась через упровадження в освітній процес університету елементів мотиваційно-виховного тренігу для формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в рамках розробленого авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії», а саме: «Вчимося бути толерантними», «Відповідальність – оберіг життя», «Людина починається з добра», «Секрети міжкультурної комунікації». Метою тренінгів «Відповідальність – оберіг життя», «Вчимося бути толерантними» є розвиток у майбутніх фахівців почуття відповідальності, сприяння формуванню міжкультурної компетентності, духовних цінностей; виховання цілеспрямованої взаємоповаги, здатності до співробітництва в колективі. Під час тренігу у майбутніх фахівців формуються навички самоідентифікації,

позитивна самооцінка. Вони вчаться створювати комфортну атмосферу для відвертого спілкування.

Завдання тренінгу «Секрети міжкультурної комунікації» полягають в актуалізації потреби майбутніх фахівців у самопізнанні, спілкуванні, встановленні емоційних контактів з іншими та формуванні імпульсу до подальшого духовного зростання. Відносини між учасниками тренінгу будуються на основі утвердження персоніфікованого характеру взаємин, діалогу на рівних; олюднення усіх сфер спілкування на основі ціннісного ставлення до партнера; організації та стимулювання співробітництва і взаємодопомоги; створення сприятливого середовища для їхнього самовдосконалення, самоствердження.

Метою тренінгу «Людина починається з добра» є сприяння розвитку емпатії у студентів; формування переконання, що виявом співчуття і милосердя є благодійність; виховання активної життєвої позиції у справах, милосердя. Під час тренінгу студенти опановують навички співпраці на засадах гуманізму і доброзичливості, вчаться формулювати морально-етичні позиції власної діяльності. Після тренінгу його учасники можуть усвідомлено сприймати потреби та проблеми інших людей, виявляти співчуття і милосердя.

Тренінгові заняття є моделями різноманітних життєвих ситуацій міжособистісної взаємодії, в яких студенти закріплювали навички позитивної вербальної й невербальної комунікації, виявляли відповідальність, толерантність, милосердя, гідність у взаєминах, розвивали вміння щиро ділитися почуттями й розуміти почуття інших, здійснювати самовираження в групі, навчалися усвідомлювати власні досягнення та характер взаємин із людьми. Зокрема під час тренінгів було використано такі практичні вправи: «Дві культури», «Привітання», «Подорож до підводного царства», «Ярлики», «Пари слів», «Павутиння забобонів», «Безлюдний острів», «Знайомство», «Вільний мікрофон», «Чим ми схожі?», «Займи позицію», «Я принциповий, але толерантний», «Я толерантний, але принциповий», що сприяли

розкриттю й усвідомленню майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» типових моделей поведінки і допомагала будувати кожному з учасників групи доцільні форми міжособистісних взаємин. Так, ситуація перетворення в казкові образи через активне спрямування уявлення дає можливість майбутніми фахівцям відпрацьовувати нові моделі соціальної поведінки, дозволяє здійснювати взаємодію різного характеру, відкриває для студентів існування альтернатив власної соціальної презентації.

Варто зупинитись оремо на характеристиці деяких вправ, використаних у процесі реалізації *першої* організаційно-педагогічної умови.

Так, метою вправи «Пари слів» є усвідомлення студентами ролі, значення стереотипів та необхідності їх подолання. *Процедура проведення:* студентам роздаються два набори карток із написаними словами. Перша група слів: максималісти, потенційні зрадники, егоїсти, розумні, педантичні, нудні, цинічні, хабарники, консерватори, неуки, гарні вихователі дітей, занадто емоційні, схиблені, чудові керівники, погані водії, п'янички, неухажні. Друга група слів: данірійці, молодь, поети, німці, жінки (2 картки), чоловіки (2 картки), міліціанти, бухгалтери, старенькі, фіни, хірурги, психіатри, євреї. У кожному наборі має бути картка без тексту. Викладач пропонує упродовж 5 хвилин згрупувати картки зі словами з різних наборів попарно. Після виконання завдання один зі студентів зачитує складені групою пари слів. Роль викладача в даному випадку полягає в допомозі студентам побачити стереотипність складених ними тверджень. Далі студентам пропонується зруйнувати стереотипи, склавши нові пари слів таким чином, аби висловлювання стало найменш стереотипним. Для того, щоб зробити принцип дії стереотипів більш очевидним, до другої групи слів свідомо внесене неіснуюче слово «данірійці».

Розробники вправи Д. Джавахішвілі та Н. Сарджвеладзе [101] зазначають, що в їхній практиці учасники тренінгу, нічого не знаючи про цю групу, сприймають її як етнічну і часто приписують її представникам негативні якості, наприклад, неосвіченість [101, с. 49].



Унаочнити різноманіття культур і традицій допомагає вправа «Привітання». Мета вправи – розширити міжкультурний кругозір студентів, розвивати інтерес до проявів культурного різноманіття. Процедура проведення. Кожен студент отримує картку з описом ритуалу привітання якогось народу. Наприклад: у деяких північноафриканських державах підносять праву руку спочатку до чола, потім до губ і після цього – до грудей. У перекладі з мови жестів це означає: я думаю про тебе, я говорю про тебе, я поважаю тебе. Після короткого самостійного ознайомлення і, за потреби, нетривалого вправляння студенти отримують завдання: упродовж 10 хвилин привітатися описаним способом з якомога більшою кількістю товаришів.

Форми й методи освітнього процесу першого етапу формувального експерименту навчання були спрямовані на створення виховного освітнього середовища, що активізує процес формування міжкультурної компетентності у студентської молоді. Зацікавленість матеріалом досяглась за рахунок включення елементів емоційності й відсутності одноманітності в процесі викладання лекцій та семінарських занять, що стимулювало студентів оперативно сприймати й осмислювати інформацію щодо формування міжкультурної компетентності особистості.

*Другий етап формувального етапу експерименту* (навчально-пізнавальний) був пов'язаний із реалізацією другої організаційно-педагогічної умови (забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень та практичних дій студентів щодо міжкультурної компетентності під час організації аудиторної та позааудиторної діяльності для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів, розуміння ними суспільної та суб'єктивної необхідності й важливості дотримання міжкультурної компетентності у власній поведінці на основі партнерських відносин, взаємоповаги та взаєморозуміння).

Для реалізації другої умови було використано лекції-візуалізації, лекції-екскурсії, бінарні лекції, які входять до складу розробленого

авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії». У межах викладання означеного курсу майбутні фахівці галузі «Інформаційні технології» прослухали курс лекцій з теми: «Сутність та значення міжкультурної взаємодії», «Роль феномену «міжкультурної компетентності» в міжкультурній взаємодії», «Міжкультурна комунікація. Взаємодія різних культур. Види міжкультурної комунікації. Структура міжкультурного комунікативного акту», «Шляхи вирішення міжкультурних конфліктів в індивідуалістичних та колективних культурах. Взаємозв'язок міжкультурної компетентності та соціокультурної адаптації. Особливості побудови міжкультурної комунікації в освітньому середовищі університету», «Поняття культури. Діалог культур. Культурна специфіка», «Особливості крос-культурних відмінностей у системі невербальної комунікації», «Міжкультурна взаємодія: сутність, структура, технології та особливості реалізації», «Міжкультурна професійна діяльність та мультикультурні можливості в освітньому середовищі університету», а також семінари-дискусії з теми: «Міжкультурна комунікація. Взаємодія різних культур. Види міжкультурної комунікації. Структура міжкультурного комунікативного акту», «Особливості крос-культурних відмінностей у системі невербальної комунікації» з метою формування у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» когнітивного компоненту міжкультурної компетентності, а саме оволодіння майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» комплексом знань про сутність та зміст міжкультурної компетентності. Сформувати «мультикультурну» особистість в полікультурному освітньому середовищі. Навчити майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» коректному спілкуванню при міжкультурних контактах, самостійно аналізувати та уникати міжособистісних конфліктів у процесі міжособистісного спілкування з представниками інших культур.

Варто зазначити, що відеоряд важливо розглядати як опору адекватних думок і практичних дій; він має бути не лише носієм усної інформації, а й носієм змістової інформації. Так, нами було використано лекцію-

візуалізацію, під час якої за допомогою технічних засобів навчання та програми-презентації Microsoft Power Point, Prezy, Powtoon студентам було запропоновано розглянути структурні елементи міжкультурної компетентності особистості. Матеріал було подано у візуальній формі у вигляді схем, що виконували роль носіїв інформації. Це дозволяло сконцентрувати увагу студентів на більш важливих ключових моментах змісту лекції, сприяло розумінню й засвоєнню матеріалу. Читання такої лекції зводиться до розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які мають забезпечити: систематизацію знань; засвоєння нової інформації; створення і вирішення проблемних ситуацій. Таку лекцію можна успішно комбінувати із кейс-методом. Лекція-візуалізація подає інформацію у візуальній формі. Демонстраційні матеріали не просто доповнюють словесну інформацію, а й самі є носіями змістової інформації.

Лекцію-екскурсію було здійснено до Центру культури та естетичного виховання ХНУ й використано у процесі вивчення теми лекційного матеріалу з теми «Поняття культури. Діалог культур. Культурна специфіка». Завданням такої лекції є побудова екскурсії на основі максимальної активності та самостійної розумової діяльності екскурсантів, формування у них навичок самостійного спостереження й аналізу візуальної інформації та зорових вражень.

Бінарна лекція з теми «Особливості крос-культурних відмінностей у системі невербальної комунікації» супроводжувалась залученням викладачів з інших університетів України через Skype, наукове поле пошуків яких відповідає означеній проблематиці. Така форма подання інформації дозволяє зобразити певну ідею повністю. Це зручна й ефективна техніка, що забезпечує швидше і глибше розуміння студентами матеріалу, запам'ятовування певних обсягів інформації.

Семінар-дискусія проводився задля обговорення й розв'язання теоретичних і практичних проблем курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії», розвитку в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» творчого мислення, умінь

обстоювати власну позицію, застосовувати здобуті знання на практиці.

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови (організація педагогічної підтримки з домінуванням діалогічних форм) відбувалась під час проведення практичних занять з широким використанням технологій інтерактивного навчання: *рольових ігор* – «Міжкультурний діалог», «Формула толерантності», оскільки в грі можна легко з'ясувати ставлення студента до проблеми формування міжкультурної компетентності студентів у освітньому середовищі університету, даний вид гри надає можливість отримати конкретний особистісний досвід і сформувати власну думку з означеної проблеми; *метод дискусій* на такі теми, як: «Чи є актуальною проблема етнічної ідентичності особистості в сучасному світі?», «Міжкультурна компетентність – шлях до миру?». Під час дискусії доцільним є наведення прикладів агресії, расизму, дискримінації, а також вирішення *педагогічних ситуацій*, як от: «Довіра», «Обговори свої проблеми», «Вислухай мене», тощо. Участь у такого роду дискусіях надає можливість сформувати у студента самостійність суджень відносно проблеми «міжкультурної компетентності», розширює світогляд, вчить глибоко й всебічно аналізувати та оцінювати ситуації, які виникають під час міжкультурної взаємодії, а також проблеми, мотиви поведінки.

Широко використовували такі інтегративні методи роботи, як мозковий шторм (англ. Brainstorm) з теми: «Навіщо людині свої правила?», «Очікування», «Беру на себе зобов'язання», «Гімн імені», «Комплімент», «Оберіг», «Побажай собі та іншим...», «Інтелектуальний марафон»; аналіз та обговорення уривків історій та ситуацій з художньої та сучасної публіцистичної літератури, перегляд уривків фільмів, відеороликів, перегляд відеоблогів у соціальних мережах Instagram, Facebook, тощо, короткометражних стендап-виступів відомих науковців та меценатів світу з питань міжкультурної взаємодії на інформаційному порталі TED Talks.

Метод мозкового шторму сприяє активізації колективної творчої діяльності. Його застосовують для накопичення максимальної кількості

гіпотез за відносно короткий проміжок часу. Ефективність доведено за умови дефіциту творчих рішень і нових ідей. Важливо зауважити, що використання методу «мозкового штурму» передбачало не окрему роботу кожного студента, а спільну діяльність представників кожного мікроколективу, спрямовану на формулювання якомога більшої кількості творчих ідей за спеціально відведений час. Після цього ідеї обговорюють усі студенти. Групам дозволено висловлювати аргументи на користь розроблених ними гіпотез. Підсумковий вибір здійснюється за допомогою голосування.

Розвиткові міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» сприяло також ознайомлення з формами роботи, які можуть бути застосовані ними в їхній подальшій професійній діяльності. Як от: дидактична гра «Чарівні слова», мета якої полягає в закріпленні навичок володіння культурою спілкування з використанням слів іншомовного походження «чарівних слів»: «добрий день», «будь ласка», «дякую», «до побачення» тощо. Ігрові дії: передаючи м'яча по колу, студенти промовляють слова різними мовами. Наприклад, перше коло – всі ввічливі слова українською мовою, друге коло – німецькою, третє – французькою. Доцільно вивчати зі студентами слова ввічливості мовами тих народів, представники яких навчаються з ними в групі.

Створенню інформаційно-орієнтувальної бази вправи-тренінгу також сприяло проведення групової роботи «Еверест», що передбачало ранжування особистісних якостей майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії. Серед цих якостей студентами було названо, зокрема, такі: «повага до права іншого бути іншим»; «терпимість щодо іншої думки, традицій, поведінки»; «визнання розмаїття культур»; «ерудованість та інформованість»; «знання іноземних мов»; «тактовність у спілкуванні».

Такі форми та методи роботи сприяють формуванню активної позиції майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», стимулюють до оперативного сприйняття й осмислення засвоєної у процесі навчання

інформації.

Ігрові технології комбінували з іншими методами, наприклад, під час семінарсько-практичних занять, конференцій або лекцій. Цей метод надає широкі можливості для проєктування й використання таких чинників, як професійна спрямованість змісту навчального матеріалу, міждисциплінарні зв'язки, випереджальний характер практики. Ці чинники є тією основою, на якій формується особистісна позитивна мотивація майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до засвоєння основ міжкультурної компетентності. Створення в процесі гри атмосфери пізнавального інтересу, змагання в поєднанні з продуманим змістом, що стимулює пізнавальну діяльність і активність студентів, допомагають практично опанувати методи діяльності організації, яка функціонує в умовах ринку і нестабільності, а також засвоїти навички інтелектуальної конкуренції в умовах, максимально наближених до реальної ситуації.

*Третій етап формувального експерименту* (контрольно-узагальнювальний) став заключним і був пов'язаний із оцінюванням рівня засвоєння майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» знань про міжкультурну компетентність; аналізу впливу авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій у процесі міжкультурної взаємодії» на ефективність оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, уміннями, навичками міжкультурної взаємодії.

Нами застосовувалися такі основні методи аналізу й оцінювання знань, умінь та навичок студентів щодо корпоративної культури: усне опитування (захист проєктів, написання есе), електронна тестова перевірка у системі Moodle, модульна контрольна робота, залік тощо.

Отже, ми обґрунтували поетапний процес упровадження структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, удосконалили та розробили зміст, відповідні форми і методи фахової підготовки означених фахівців.

### 3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для з'ясування результативності формувального етапу експерименту нами було проведено підсумковий зріз рівнів сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» у освітньому середовищі університету. Студентів контрольних та експериментальних груп було повторно залучено до виконання тих самих діагностичних процедур, що і в ході констатувального етапу експерименту.

Щоб статистично перевірити достовірність одержаних емпіричних даних, використано наступний алгоритм: висування основної й альтернативної гіпотез; визначення адекватного критерію для перевірки гіпотез; обчислення фактичного значення критерію; збірка критерію з табличним значенням; формулювання висновків за результатами перевірки гіпотез.

Згідно з положеннями теорії ймовірностей та математичної статистики, нульовою є припущена гіпотеза ( $H_0$ ), а альтернативною – гіпотеза, що суперечить основній гіпотезі ( $H_1$ ). – стверджує наявність значних відмінностей у сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету контрольної та експериментальної груп;  $H_1$  – стверджує відсутність значних відмінностей у сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету контрольної та експериментальної груп.

Для їхньої перевірки варто скористатися статистичною методикою визначення критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Щоб підтвердити чи спростувати висунуті гіпотези, ми виконали відповідні статистичні обчислення. Для цього буде достатнім оперування узагальненими цифровими даними кількісного розподілу студентів ЕГ і КГ за

за критеріями сформованості міжкультурної компетентності у відповідності до високого, середнього та низького рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», одержаними на констатувальному і формувальному етапах експерименту. Критерій Пірсона відноситься до непараметричних критеріїв, що дозволяє співставити два емпіричні розподіли та вирішити питання, випадкове чи ні розходження між ними. У якості таких розподілів у нашому дослідженні використано розподіли контрольної та експериментальної групи за рівнями сформованості критеріїв міжкультурної компетенції.

Визначення статистики за критерієм Пірсона  $\chi^2$  [242; 281] проведемо за

допомогою формули:  $\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0}$ , де  $N_{ij}$  – емпірична частота,  $N_{ij}^0$  –

теоретична частота, що обчислюється як  $N_{ij}^0 = \frac{1}{N} N(x_i)N(y_j)$ ,  $N(x_i)$  – маргінали (підсумки) по  $X$ ,  $N(y_j)$  – по  $Y$ ,  $N$  – загальна кількість об'єктів,  $k$  – число рядків таблиці,  $l$  – число стовпців.

Величина  $f = (k - 1)(l - 1)$  називається числом ступенів свободи кореляційної таблиці.

При застосуванні критерію Пірсона враховуються такі обмеження: обсяг вибірки більше 30; теоретична частота для кожної з клітин таблиці більша 5; обрані розряди ознаки охоплюють увесь діапазон варіативності ознаки; розряди не перехрещуються; сума спостережень за розрядами дорівнює загальному числу спостережень. Для даних, які аналізуються, ці обмеження виконуються.

Вихідні дані для розрахунків за критерієм Пірсона  $\chi^2$  в таблиці 3.1 (в абсолютних величинах) та представлені в таблиці 3.2 у відсотках. Зведені результати розрахунків подані в таблиці 3.3. Розрахунки виконувалися засобами електронних таблиць Microsoft Excel.



Таблиця 3.1

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до та після експерименту за критеріями сформованості міжкультурної компетентності**

Рівні	Критерії			
	до		після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	<i>Ціннісний критерій</i>			
високий	27	24	34	39
середній	97	87	101	93
низький	25	24	14	3
Разом	149	135	149	135
	<i>Знавсвий критерій</i>			
високий	78	69	81	85
середній	30	27	36	37
низький	41	39	32	13
Разом	149	135	149	135
	<i>Діяльнісний критерій</i>			
високий	33	32	42	48
середній	80	69	84	78
низький	36	34	23	9
Разом	149	135	149	135
	<i>Узагальнений критерій</i>			
високий	46	43	52	58
середній	69	60	74	69
низький	34	32	23	8
Разом	149	135	149	135

(n1=149, n2=135)

Таблиця 3.2

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до та після експерименту за критеріями сформованості міжкультурної компетентності (у %)**

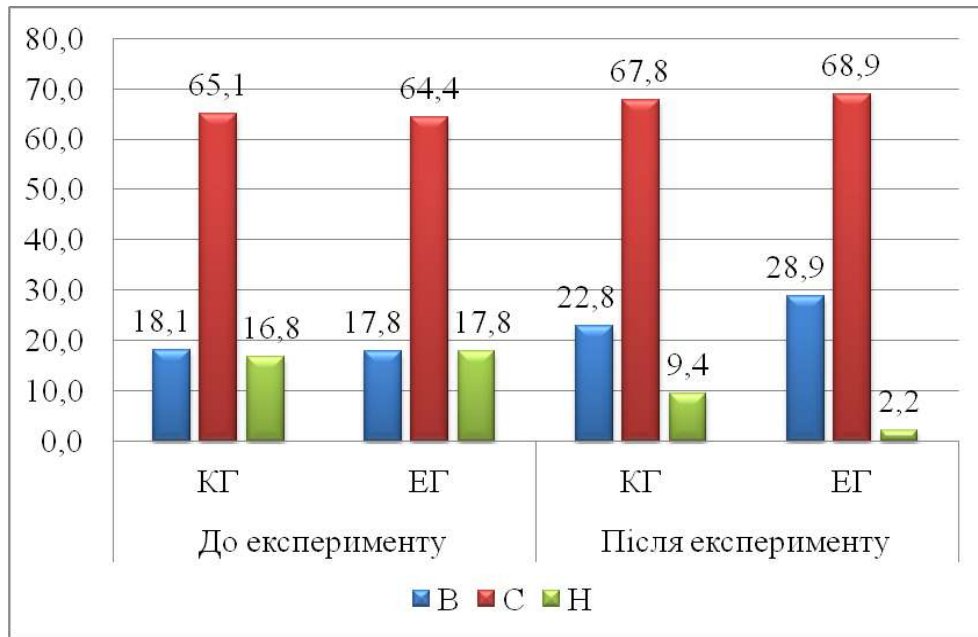
Рівні	Критерії			
	до		після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	<i>Ціннісний критерій</i>			
високий	18,12	17,78	18,12	17,78
середній	65,10	64,44	65,10	64,44

## Продовження таблиці 3.2

низький	16,78	17,78	16,78	17,78
Разом	100	100	100	100
<b>Знаннєвий критерій</b>				
високий	52,35	51,11	52,35	51,11
середній	20,13	20,00	20,13	20,00
низький	27,52	28,89	27,52	28,89
Разом	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Діяльнісний критерій</b>				
високий	22,15	23,70	22,15	23,70
середній	53,69	51,11	53,69	51,11
низький	24,16	25,19	24,16	25,19
Разом	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Узагальнений критерій</b>				
високий	30,87	31,85	30,87	31,85
середній	46,31	44,44	46,31	44,44
низький	22,82	23,70	22,82	23,70
Разом	100	100	100	100

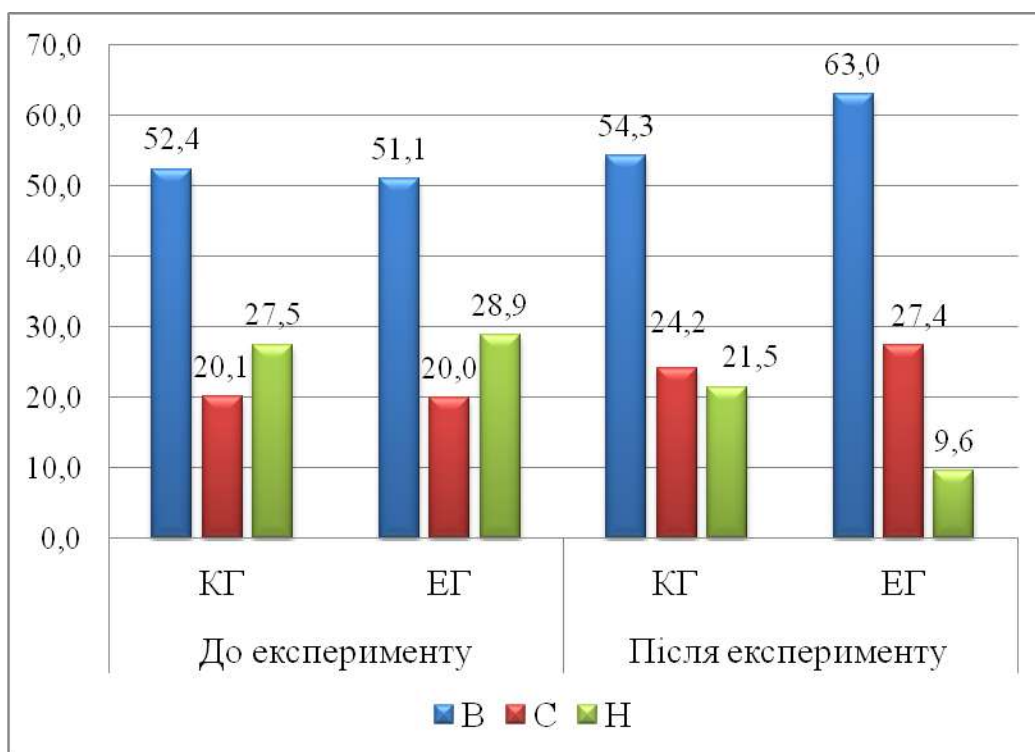
Як свідчать дані таблиці 3.2, згідно з середніми арифметичними даними за ціннісним критерієм після експерименту на 6,1 % більше майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» ЕГ, ніж КГ, досягли високого рівня сформованості міжкультурної компетентності. Кількість майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», яким властивий її середній рівень в обох групах різнилася в межах 1,1 % на користь експериментальної групи. Їх кількісний розподіл за низьким рівнем, порівняно з КГ, виявився меншим на 7,2 %.

Дані зіставлення рівнів сформованості ціннісного критерію міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету експериментальної та контрольної групи до та після формувального етапу педагогічного експерименту представлені на рисунку 3.1.



**Рис. 3.1. Рівні сформованості показників ціннісного критерію міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету до та після формувального етапу педагогічного експерименту (у %)**

Стосовно сформованості знанневого критерія міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, то на кінець формувального етапу педагогічного експерименту високий рівень спостерігався у 63,0 % студентів ЕГ та 54,3 % КГ, середній рівень сформованості виявлено у 27,4 % респондентів ЕГ та 24,2 % КГ, низький рівень зафіксовано у 9,6 % студентів ЕГ, та у 21,5 % студентів КГ. Зіставивши цифрові дані, нами було з'ясувано, що, порівняно з контрольною групою, в експериментальній групі відбулося підвищення високого рівня сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» на 8,7 %, середнього рівня на 3,2 % та зниження низького рівня на 11,9 % (рис. 3.2).

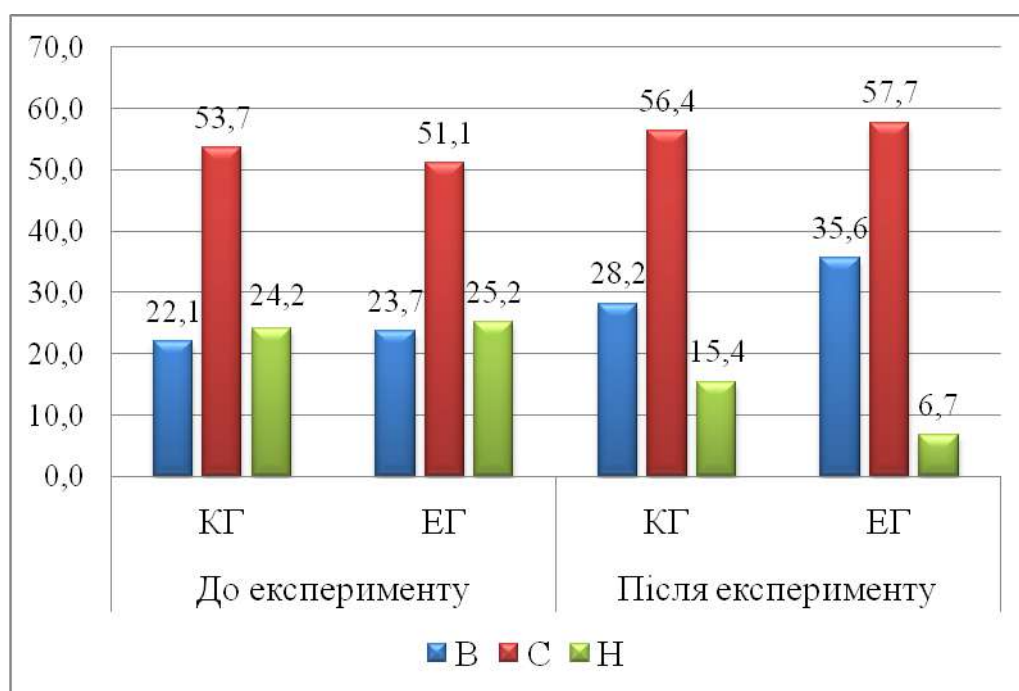


**Рис. 3.2.** Рівні сформованості показників знаннєвого критерію міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету до та після формувального етапу педагогічного експерименту (у %)

Варто зазначити, що ці емпіричні дані засвідчують певну ефективність експериментальної методики та організаційно-педагогічних умов щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Вочевидь, що це відбулося завдяки пропедевтичному етапу формувального експерименту.

За результатами підсумкового зрізу рівнів сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету за критеріями практично-діяльнісного компонента на кінець формувального етапу педагогічного експерименту одержано фіксовані дані, що містяться в таблиці 3.3. Відтак, високий рівень сформованості означеного критерію мають 35,6 % студентів

ЕГ, що на 7,4 % більше, ніж у студентів КГ 28,2 %, середній рівень зафіксовано у 57,7 % студентів ЕГ, що на 1,3 % більше, ніж у студентів КГ 56,4 %, низький рівень мають 6,7 % ЕГ та 15,4 % КГ, тобто спостерігається зниження динаміки низького рівня у студентів ЕГ в розмірі 8,7 % у порівнянні з КГ (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Рівні сформованості показників діяльнісного критерію міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету до та після формувального етапу педагогічного експерименту (у %)**

Отже, є підстави стверджувати, що, порівняно з контрольною, в експериментальній групі завдяки реалізації організаційно-педагогічних умов, відбулося відчутне підвищення рівня сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

За даними кожного з критеріїв, цифрові показники розподілу майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» за високим рівнем сформованості

міжкультурної компетентності на кінець формувального етапу педагогічного експерименту аналогічно різнилися. При цьому першість посідав когнітивний критерій: розрив становив 8,7 % на користь студентів експериментальної групи (ЕГ – 63,0 %; КГ – 54,3 %). Дещо менша різниця (понад 7,4 %) спостерігається за практично-діяльним критерієм: (ЕГ – 35,6 %; КГ – 28,2 %); ще менша (6,1 %) – за критерієм емоційно-ціннісного: (ЕГ – 28,9 %; КГ – 22,8 %).

Щоб унаочнити загальну картину кількісного розподілу майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» за рівнями сформованості міжкультурної компетентності, одержані в ході підсумкового зрізу емпіричні дані зведено в окрему таблицю 3.3.

Таблиця 3.3

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп студентів за критерієм Пірсона  $\chi^2$**

Критерії	Емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2$	
	Порівняння КГ і ЕГ на початку експерименту	Порівняння КГ і ЕГ на кінець експерименту
<b>Ціннісний</b>	0,050	6,910*
<b>Знансвий</b>	0,069	7,46*
<b>Діяльнісний</b>	0,251	6,051*
<b>Узагальнений</b>	0,075	6,887*

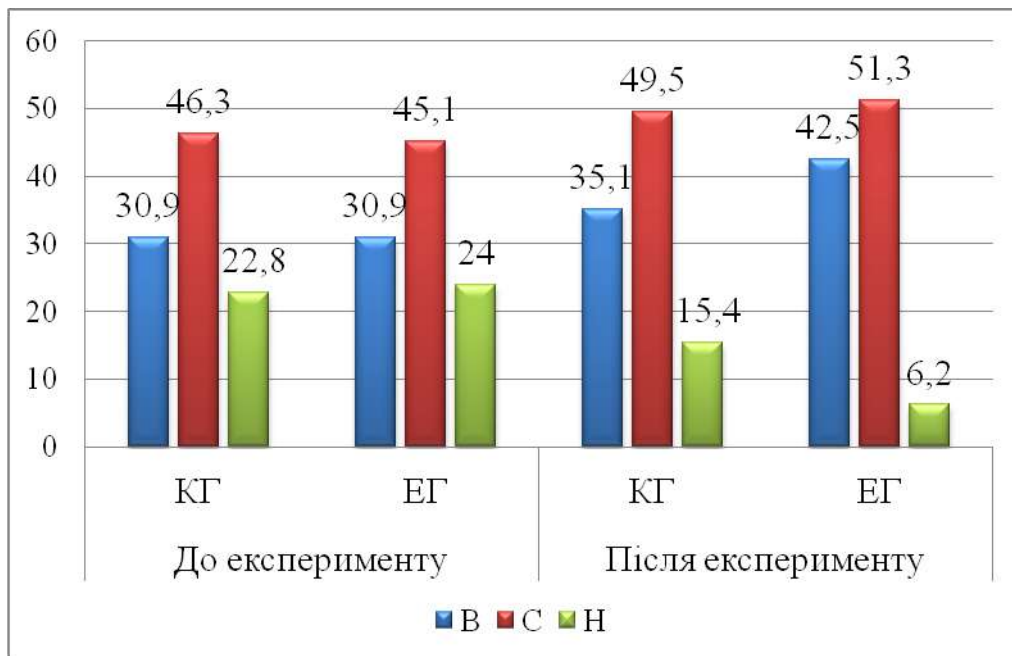
*Примітка.* Символ \* показує, що відмінності між розподілами достовірні на рівні 0,05.

Аналіз результатів розрахунків (табл. 3.3) свідчить про статистично незначуще розходження на рівні 0,05 між контрольною та експериментальною групою на етапі констатувального експерименту за усіма критеріями (емпіричне значення критерію Пірсона 0,050; 0,069; 0,251; 0,075; що не перевищує критичне значення 5,99 для двох ступенів свободи та рівня значущості 0,05).

На формувальному етапі, навпаки, можна спостерігати статистично значущу розбіжність у порівнянні контрольної та експериментальної груп за усіма критеріями на рівні 0,05 (емпіричне значення критерію Пірсона відповідно 6,910; 7,46; 6,051; 6,887).

Отже, за узагальненим критерієм ми не отримали відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» на констатувальному етапі експерименту (емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2_{\text{емп}} = 0,075$ ), та спостерігаємо суттєві відмінності між розподілами на рівні  $p < 0,05$  (емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}} = 6,887$ ) на формувальному етапі експерименту. Таким чином, робимо висновок про ефективність проведеного дослідження.

Динаміку рівнів сформованості на рис. 3.4 унаочнено порівнянням динаміки результатів експерименту в контрольній та експериментальній групі за узагальненим критерієм.



**Рис. 3.4. Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за узагальненим критерієм ( у %)**

Як ілюструє рисунок 3.4, кількісний розподіл приналежності студентів експериментальної і контрольної груп до високого середнього та низького рівнів міжкультурної компетентності за кожним з її структурних компонентів різниться. Зіставлення одержаних у ході констатувального й підсумкового зрізів цифрових даних дає змогу стверджувати, що досягнуто певну результативність формувального експерименту. Про це свідчить значний кількісний приріст підвищення рівня міжкультурної компетентності в студентів експериментальної групи і незначний – у студентів контрольної групи.

У цілому кількість приналежних до високого рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» експериментальної групи, порівняно з констатувальними даними, стала в рази більшою, а саме на 11,6 %, середнього на 6,2 % більше, а низького – понад в чотири рази менше (17,8 %). Щодо студентів контрольної групи, то діаграми засвідчили, що їхня кількісна приналежність до високого та середнього рівнів сформованості міжкультурної компетентності теж зросла, але порівняно з ЕГ значно менше. Показники високого рівня зросли на 4,2 %, середнього на 7,4 %, а відповідно низький рівень зменшився на 7,4%.

Отже, отримані результати проведеного дослідження спростовують гіпотезу *H1* й дають підстави для прийняття гіпотези *H0*, яка стверджує наявність значних відмінностей у сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету у студентів контрольної та експериментальної груп.

Таким чином, мету дослідження, що передбачає підвищення рівня сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, досягнуто, а також сповна виконано його завдання. Бажана результативність і достатня ефективність формувального експерименту зумовлена чіткою аргументованістю



вихідних теоретичних, методологічних та практичних положень дисертації та підтвердила, що запропонована структурно-функціональна модель формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету є ефективною та може бути рекомендована для практичного застосування у різних закладах вищої освіти.

### **Висновки до третього розділу**

У процесі дослідження експериментально перевірено ефективність розробленої структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Упровадження структурно-функціональної моделі здійснювалось у три етапи: *орієнтувальньо-ціннісний* (усвідомлення майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» значущості знань, умінь щодо міжкультурної компетентності та її формування як особистісної цінності; формування цінностей міжкультурної компетентності); *навчально-пізнавальний* (оволодіння знаннями щодо міжкультурної компетентності з метою використання їх в процесі майбутньої професійної діяльності; ознайомлення зі специфікою фахової підготовки майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» щодо формування міжкультурної компетентності); *контрольно-узагальнювальний* (оцінювання рівня засвоєння майбутніми фахівцями галузі «Інформаційні технології» знань про міжкультурну компетентність; аналіз впливу авторського курсу «Теорія і практика масових комунікацій у процесі міжкультурної взаємодії» на ефективність оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, вміннями, навичками міжкультурної взаємодії).

Ефективність розробленої структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету доведено результатами контрольного етапу експерименту: кількість студентів із

високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в експериментальній групі, порівняно з констатувальним етапом, збільшилася на 11,6 %; із середнім – на 6,2 %; із низьким – зменшилася на 17,8 %. Кількість студентів контрольної групи з високим рівнем збільшилася на 4,2 %; із середнім – на 7,4 %; із низьким – зменшилася на 7,4 %.

Порівняльний аналіз результатів констатувального й контрольного етапів експерименту засвідчив значне зростання рівнів сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» студентів експериментальної групи, що є доказом достатньої ефективності розробленої структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету та досягненням на початку дослідження поставленої мети.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [392; 393].

## ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення й розв'язання завдання формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», що дозволило обґрунтувати модель забезпечення цього процесу, визначити та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови. Результати теоретичного аналізу й експериментальної роботи засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань, правомірність положень гіпотези, що надає підстави для формулювання таких висновків:

1. Проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчив, що дослідники розглядали проблеми, дотичні до формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», зокрема ними досліджено: культуру як специфічний феномен, використання компетентнісного підходу в освіті, сутнісні характеристики феномену міжкультурної компетентності, особливості формування міжкультурної компетентності особистості, функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти, світоглядні позиції використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. Проте потребує подальшого розкриття специфіка формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

На основі аналізу понять «культура», «компетентність», «компетентнісний підхід» «міжкультурна компетентність», «міжкультурна компетентність особистості», «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» запропоновано визначення поняття «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», під яким розуміємо особистісне утворення, що характеризується ціннісним ставленням до національної самосвідомості й духовної культури, необхідної для адаптації до інших культурних умов, успішного й

ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності й співпраці з носіями інших культур як на професійному, так і на побутовому рівні.

2. Здійснено аналіз особливостей формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету крізь характеристику компонентної структури освітнього середовища університету, а саме: інформаційної, соціальної та технологічної складової. Інформаційна складова реалізується через використання в освітньому процесі університету навчальних програм дисциплін, спрямованих на формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», використання методичних розробок, Інтернет-ресурсів, інформаційно-рекламних об'єктів, банерів тощо. Соціальна – знаходить відображення в міжособистісній взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу у системі «викладач-здобувачі», «здобувачі-викладач», а також інших суб'єктів освітнього процесу, заснованому на принципі діалогічності, партнерства та врахування традицій університету. Технологічна складова включає використання в освітньому процесі традиційних та інноваційних форм, методів та засобів організації навчання, інформаційних технологій, стилю викладання і характеру контролю.

3. Визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету та здійснено діагностику стану сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Визначено компоненти сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету: емоційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний. Критерієм емоційно-ціннісного компонента обрано ціннісний з показниками: стійкий інтерес до міжкультурної компетентності як до цінності, емоційну оцінку власних знань щодо сутності міжкультурної

компетентності, бажання здобувати знання та використовувати уміння міжкультурної компетентності, розвиток емоційного інтелекту та здатність до емпатії. Когнітивний компонент знаходить свій прояв у знаннєвому критерії. Він детермінується через такі показники: знання сутності та складові поняття «міжкультурна компетентність», механізми її прояву, усвідомлення значущості, цінності, ролі й необхідності виявлення міжкультурної компетентності в студентському житті, знання системи правових знань щодо регулювання міжкультурних відносин й усвідомлення доцільності їх дотримання, наявність знань про культуру, традиції представників інших етнічних груп. Практично-діяльнісний компонент розкривається через діяльнісний критерій, показниками якого є сформованість етнічної ідентичності, вміння встановлювати діалог з представниками інших етнічних груп, готовність чинити опір етнічним упередженням та стереотипам, сформованість поведінки та вміння її регулювати самостійно на основі «міжкультурної компетентності» у міжособистісних взаєминах. Виокремлено рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців (високий, середній, низький) й відповідно розкрито їх змістове наповнення.

Для розроблення моделі та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету проведено констатувальний експеримент, результати якого засвідчили переважання низького рівня її сформованості у здобувачів контрольної і експериментальної груп.

4. Розроблено та апробовано структурно-функціональну модель формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, яка складається з трьох взаємопов'язаних блоків: цілево-методологічного (мета, завдання, методологічні підходи, принципи); методично-формувального (етапи, зміст, форми, методи, засоби); діагностично-результативного

(компоненти, критерії, показники, рівні, результат).

Організаційно-педагогічними умовами формування міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету визначено: формування соціокультурного середовища, що активізує засвоєння здобувачами вищої освіти умінь і навичок міжкультурної компетентності; забезпечення єдності наукових знань, емоційно-мотиваційних суджень і практичних дій здобувачів вищої освіти щодо міжкультурної компетентності під час організації аудиторної та позааудиторної діяльності для їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії; педагогічну підтримку здобувачів вищої освіти в моральному самовизначенні, прояві міжкультурної компетентності.

Для реалізації першої організаційно-педагогічної умови розроблено варіативний курс «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії». У рамках курсу використано методи, спрямовані на оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями, уміннями та навичками щодо міжкультурної компетентності, зокрема: мотиваційно-виховні тренінги «Вчимося бути толерантними», «Відповідальність – оберіг життя», «Людина починається з добра», «Секрети міжкультурної комунікації», під час яких використано практичні вправи «Дві культури», «Привітання», «Ярлики», «Пари слів», «Павутиння забобонів», «Безлюдний острів», «Знайомство», «Вільний мікрофон», «Чим ми схожі?», «Займи позицію», «Я принциповий, але толерантний», «Я толерантний, але принциповий».

У ході реалізації другої умови у межах викладання розробленого варіативного курсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії» застосовано лекції-візуалізації, лекції-екскурсії, бінарні лекції, семінари-дискусії «Сутність та значення міжкультурної взаємодії», «Роль феномену «міжкультурної компетентності» в міжособистісній взаємодії», «Міжкультурна комунікація. Взаємодія різних культур. Види міжкультурної комунікації. Структура міжкультурного комунікативного акту», «Шляхи вирішення міжкультурних конфліктів в

індивідуалістичних та колективних культурах. Взаємозв'язок міжкультурної компетентності та соціокультурної адаптації. Особливості побудови міжкультурної комунікації в освітньому середовищі університету», «Поняття культури. Діалог культур. Культурна специфіка», «Особливості крос-культурних відмінностей у системі невербальної комунікації», «Міжкультурна взаємодія: сутність, структура, технології та особливості реалізації», «Міжкультурна професійна діяльність та мультикультурні можливості в освітньому середовищі університету».

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови здійснювалася під час проведення практичних занять з використанням технологій інтерактивного навчання: рольових ігор – «Міжкультурний діалог», «Формула толерантності»; методу дискусій «Чи є актуальною проблема етнічної ідентичності особистості в сучасному світі?», «Міжкультурна компетентність – шлях до миру?»; педагогічних ситуацій «Довіра», «Обговори свої проблеми», «Вислухай мене»; мозкового штурму «Навіщо людині свої правила?», «Очікування», «Беру на себе зобов'язання», «Гімн імені», «Комплімент», «Оберіг», «Побажай собі та іншим...», «Інтелектуальний марафон»; аналіз та обговорення історій та ситуацій з художньої та сучасної публіцистичної літератури, перегляд фрагментів фільмів, відеороликів, відеоблогів у соціальних мережах Instagram, Facebook, стендап-виступів відомих науковців та меценатів світу з питань міжкультурної взаємодії на інформаційному порталі TED Talks; проведення групової роботи «Еверест».

Ефективність розроблених та експериментально перевірених організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету доведено результатами формувального експерименту: кількість здобувачів вищої освіти із високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності в експериментальній групі, порівняно з констатувальним етапом, збільшилася на 11,6 %; із середнім – на

6,2 %; із низьким – зменшилася на 17,8 %; контрольної групи з високим рівнем збільшилася на 4,2 %; із середнім зменшилась – на 3,2 %; низьким – на 7,4 %.

Результати перевірки засвідчили позитивну динаміку сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в експериментальних групах порівняно з контрольними (за високим рівнем на 7,4 %, середнім – 6,2 %, низьким – 9,2 %), що засвідчило ефективність визначених та експериментально перевірених організаційно-педагогічних умов, а також можливість їх застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Подальшого дослідження потребують такі питання: вивчення культурно-національного та морально-етичного розвитку майбутніх фахівців для втілення ідей полікультурного виховання; аналіз шляхів удосконалення методологічного інструментарію щодо формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьян Е. Развитие принципа культуровідповідності в історії педагогічної думки. *Рідна школа*. 2006. № 4. С. 66–69.
2. Анбарова П. А. Міжкультурні комунікації: історія, теорія, методологія. Єкатеринбург: Изд-во УПІ, 2007. 224 с.
3. Анненкова А. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе. *Известия Росийского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. 2009. № 102. С. 121–125. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya> (дата обращения: 24.01.2017).
4. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.
5. Апальков В. Г. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. *Вестник ТГУ*. 2008. Вып. 7(63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-printsipy> (дата обращения: 25.02.2018).
6. Асланов Г., Огли А., Чернуха Н. Соціальні комунікації в інтеркультурному просторі: відповідь на виклики сьогодення. *Innovative processes in education*. Lodz. Poland. 2017. С. 32–49.
7. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Академия, 2007. 528 с.
8. Астафьева О. Межкультурный диалог в условиях глобализации: проблемы теории и практики. *Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития*: материалы Междунар. Конференции (Москва, 13–16 сентября 2007 г.) / Рос. академия гос. службы при Президенте Российской Федерации. М.: Изд-во РАГС, 2008. С. 122–123.
9. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании. *Вопросы*

*философии*. 1973. № 6. С. 98–111.

10. Баглай О. Модель формування готовності до міжкультурного спілкування фахівців міжнародного туризму. *Молодь і ринок*. 2012. № 5. С. 131–135.
11. Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2017. 20 с.
12. Байденко В. И. Выявление состава компетенции выпускников вузов как как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 203 с.
13. Бакіров В., Ушакова Н., Хижняк Л. Міжкультурна комунікація в університеті: історичний досвід і виклики сучасності. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2017. Вип. 39. С. 286–293.
14. Бардиер Г. Л. Психологическое сопровождение проявлений интолерантности и толерантности в молодёжной среде СПб.: НПЦСП Доверие, 2011. 56 с.
15. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
16. Бахов І. С. Вплив мультикультурної політики Канади кінця ХХ початку ХХІ століття на розвиток полікультурної освіти. *Наукові інновації у світлі глобалізації*: монографія. Кіровоград: Поліграфія, 2015. Т. 1. 172 с.
17. Бахов І. С. Канадський мультикультуралізм : від схвалення до критики і фобії. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 176 с.
18. Бахов І. С. Особливості та принципи міжкультурного спілкування студентів в процесі навчання іноземних мов. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 7(242), ч. 1. С. 222–230.
19. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США: монографія. Київ: Центр учбової

- літератури, 2017. 420 с.
20. Бахов І. С. Теоретичні та методичні засади полікультурної освіти США і Канади. *Вплив расової й етнічної приналежності на розвиток полікультурної освіти США і Канади*: монографія. Київ: Компринт, 2017. 324 с.
  21. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної комунікації у майбутніх перекладачів. Київ: Персонал, 2009. 268 с.
  22. Бахов І. С., Головатий М. Ф. Роль масової культури в полікультурній освіті Канади. *Вісник НАКККіМ*. 2019. Вип. 1(1). С. 9–14.
  23. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества М.: Искусство, 1979. 423 с.
  24. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
  25. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
  26. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография М.: Владос, 2004. 357 с.
  27. Белякова Е. Г. Социокультурное информационное пространство образования в контексте проблемы формирования личности. *Вестник Тюменского гос. ун-та*. 2010. № 5. С. 11–17.
  28. Бергельсон М. Б. Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-56447.html> (дата обращения: 20.09.2016).
  29. Бердяев Н. А. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 600 с.
  30. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике: монография. М.: Перемена, 2003. 164 с.
  31. Бех І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи. *Українське релігієзнавство*. 2005. № 36. С. 265–281.
  32. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2:

- Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
33. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2012. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html> (дата звернення: 20.09.2016).
  34. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. *Виховання особистості: Сходження до духовності*: наук.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
  35. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 415 с.
  36. Бех І. Д. Психологічні резерви виховання особистості. *Рідна школа*. 2005. № 2. С. 11–13.
  37. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
  38. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность (Философские размышления о жизненных проблемах). М.: Знание, 1990. 64 с.
  39. Битянова М. Р. Організація психологічної роботи в школі. М.: Досконалість, 1997. 298 с.
  40. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук*. Київ: К.І.С., 2004. С. 45–50.
  41. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
  42. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки*. 2001. Вип. 4. С. 74–76.
  43. Бодненко Д. М. Хмаро орієнтовані технології як чинник реалізації дослідницького навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 48, вип. 4. С. 122–139.
  44. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной

- парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7–13.
45. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
46. Бондар С. П. Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2012. Вип. 20. С. 10–23.
47. Бондаренко О. Розробляємо мережевий курс для відкритого навчання: крок за кроком. *Заступник директора школи*. 2016. № 5. С. 4–15.
48. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему). М.: Изд-во Московского психологосоц. ин-та, 2003. 240 с.
49. Борець Ю. В. Громадянська компетентність особистості у контексті соціальної психології. *Вісник Чернігів. нац.о пед. ун-ту. Серія: Психологічні науки*. Чернігів, 2011. Вип. 84, т. 1. С. 37–41.
50. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
51. Браславська О. Критеріально-показниковий склад професійного потенціалу педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 2(20). С. 44–49.
52. Браславська О. Особливості відкритого навчання в сучасній освіті. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1. С. 30–37.
53. Браславська О. В. Компетентнісний підхід у контексті професійної підготовки майбутніх учителів географії до краєзнавчо-туристської роботи. *Молодий вчений*. 2019. № 4. С. 100–104.
54. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2014. № 22. С. 15–21.
55. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний Процес: теорія і практика*. 2015.

- № 1–2(46–47). С. 11–17.
56. Булах І. Є. Сучасні підходи до встановлення критерію «склав / не склав» у системі американських медичних ліцензійних іспитів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 230–236.
57. Буренко В. Педагогічні умови забезпечення мотиваційної готовності студентів до навчання під час отримання другої вищої освіти (на прикладі вивчення англійської мови). *Освітологічний дискурс*. 2010. № 2. С. 120–133.
58. Варецька О. В. «Компетенція» та «компетентність» як ключові поняття сучасної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. 2(12), Issue 25. С. 28–34.
59. Васильєва Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4(74). С. 76–82.
60. Васянович Г. П. Ноологія особистості. *Вибрані твори*: в 7 т. Львів: Норма, 2015. Т. 7. С. 332–375.
61. Вашак О. О. Принцип природовідповідності як визначальна засада у вихованні особистості. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 21–26.
62. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта*. 2012. № 1. С. 37–40.
63. Великий тлумачний словник сучасної української мови: з дод., допов. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
64. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
65. Вербицкий О. В. Теоретичні засади виховання у молоді міжетнічної толерантності. *Проблеми освіти*. Київ, 2012. Вип. 73. С. 211–215.
66. Верещагин Е. М., Костомаров В. М. Язык и культура. М., 1990. 269 с.
67. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомир. держ. ун-ту. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 57. С. 52–58.

68. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. Вид. 2-ге Київ: Центр учбової літератури, 2011. 33 с.
69. Волкова Н., Тарнопольський О. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський ун-т імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
70. Вольтер. Избранные произведения. М.: Госюриздат, 1956. 499 с.
71. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
72. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
73. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2011. Т. 13, ч. 6. С. 74–82.
74. Галеева А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Дрогобич, 2009. 22 с.
75. Галузеві стандарти вищої освіти. URL: <http://edudept.bsmu.edu.ua/laws/galuzevi-standarti> (дата звернення: 22.03.2018).
76. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007. 336 с.
77. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов фак. ин. яз. пед. вузов*. Изд. 4-е, стер. М.: Академия, 2007. С. 72–80.
78. Гегель Г. Феноменологія духу / пер. П. Таращук. Київ: Фоліо, 2019. 480 с.
79. Герде Й. Філософський енциклопедичний словник / під ред.

- В. І. Шинкарук; Ін-ут філософії імені Григорія Сковороди НАН України. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
80. Гладкая И. В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетентности студента. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата звернення: 04.02.2018).
81. Гнатишин І. Л. Професійна компетентність сучасного фахівця: ключові фактори становлення професійної майстерності. URL: <http://academy.ks.ua/konfer/articles/1/5.pdf> (дата звернення: 15.01.2018).
82. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
83. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. URL: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105345.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm) (дата звернення: 15.01.2018).
84. Горбунова Н. В. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования информационной компетентности студентов. *Вестник Ишимского гос. пед. ин-та им. П. П. Ершова*. 2012. № 6. С. 50–54.
85. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. Київ: ПАРАПАН, 2005. 227 с.
86. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа. *Зібрання творів. Педагогічна спадщина*. Кн. 2 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; упоряд.: О. М. Мислива, А. І. Мовчун, В. В. Яременко; комент., прим. В. В. Яременка. Київ, 2013. С. 65–86 [передрук статті 1906 р.].
87. Грітченко А. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, Вип. 39. 2011. С. 97–102.
88. Грітченко А. Сучасні інформаційні технології у наукових дослідженнях. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 2(28). DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v28i2.654>



89. Грітченко А., Кириленко К. Формування інноваційних знань, інноваційного способу мислення та інноваційності особистості студента в інноваційно-діяльному середовищі вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2015. Ч. 1. С. 101–110.
90. Грубина Л. Толерантность и интолерантность личности: основные черты и отличия. *Воспитание школьников*. 2003. № 3. С. 33–35.
91. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
92. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
93. Гуревич П. Культурология: учебник. М.: Гардарики, 2005. 280 с.
94. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований. М.: АПН СССР, 1971. 36 с.
95. Двучичанская Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html> (дата обращения: 15.01.2018).
96. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 325 с.
97. Декларация принципов толерантности. Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: Изд-во МГУ. 2001. 452 с.
98. Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин ООН: Міжнародний документ від 18.12.1992. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_318](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_318) (дата звернення: 15.01.2018).
99. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования.

URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4625-2012-11-08-18-55-57> (дата обращения: 22.03.2018).

100. Державна служба статистики України. URL: [www.ukrstat.gov.ua](http://www.ukrstat.gov.ua) (дата звернення: 27.02.2020).
101. Джавахишвили Д., Сарджвеладзе Н. Управление межэтническими отношениями. Тбилиси: Фонд развития человеческих ресурсов; Некери, 2007. 121 с.
102. Дирда І. А. Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 20 с.
103. Дистерверг А. О. О природосообразности и культуросообразности в обучении. *Народное образование*. 1988. № 7. С. 193–197.
104. Добровіцька О. О. Стан сформованості толерантності у студентів ВНЗ в умовах інтегрованого навчального середовища. *Збірник наукових праць Хмельницького ін.-ту соц. технологій ун-ту «Україна»*. 2011. № 3. С. 19–24.
105. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище». М.: ЮНЕСКО, 1997. 46 с.
106. Документ Ради Європи «Компетентності для культури демократії – Живемо разом як рівноправні громадяни в культурно багатоманітному демократичному суспільстві, травень 2016 р. URL: <https://rm.coe.int/version-ukrainienne-240418/16807c886e> (дата звернення: 22.03.2018).
107. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. Харьков: Штрих, 2001. 384 с.
108. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2004. 289 с.
109. Дороз В. Ф. Принцип крос-культурного діалогізму як одна з основ

- гуманізації змісту мовної освіти. *Науковий часопис Нац. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*. 2009. Вип. 3. С. 274–281.
110. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 25–30.
111. Духнович О. З наукової спадщини будителя. З нагоди 200-ліття від дня народження О. Духновича / уклад. Д. Данилюк. Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2003. 104 с.
112. Духнович А. Народная педагогія въ пользу училищ и учителей сельскихъ. Ч. 1: Педагогія общая. Львовъ: Типомъ Института Ставропигіянскаго, 1857. 91 с.
113. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2001. 371 с.
114. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2009. 1040 с.
115. Етичний кодекс університетської спільноти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, ухвалений на конференції трудового колективу Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: протокол № 2 від 27.12.2017 р. 13 с.
116. Єжова О. О. Критеріальний підхід до оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кам'янець-Подільський: Д. Г. Зволейко, 2010. Вип. 14, кн. 2. С. 311–322.
117. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. № 11. С. 3–15.
118. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка

реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Рута, 2016. 400 с.

119. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза: монография. Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут. 1999. 116 с.
120. Заболотний В. Ф. Впровадження інформаційних технологій навчання на заняттях з методики викладання фізики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ – Вінниця, 2004. Вип. 5. С. 476–480.
121. Загальна декларація прав людини, ООН. URL: [https://old.irs.in.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82%3A1&catid=47%3Aun&Itemid=74%E2%8C%A9=ru](https://old.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=82%3A1&catid=47%3Aun&Itemid=74%E2%8C%A9=ru) (дата звернення: 22.03.2018).
122. Загальна декларація ЮНЕСКО про культурну різноманітність від 2.11.2001 р. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/cultural\\_diversity.shtm](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtm) (дата звернення: 22.03.2018).
123. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 208 с.
124. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.
125. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. М.: Педагогика, 1987. Вып. 1. С. 29–32.
126. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. М.: Московский психолого-соц. ин-т, 2005. 216 с.
127. Зеер Э. Ф., Сыманюк В. Н. Компетентностный поход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование России*. 2005.

№ 4. С. 23–30.

128. Зеліковська О. Формування міжкультурної компетентності студентів ІТ-спеціальностей: сучасний вимір. *Методичні засади професійного навчання майбутніх фахівців*. 2018. С. 129–135.
129. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
130. Зозуля І. Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Вінниця, 2012. 21 с.
131. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
132. Зуєнко Н. О. Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 1. № 2. С. 64–69.
133. Зязюн І. Педагогічна майстерність. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.
134. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ – Черкаси, 2008. 67 с.
135. Зязюн І., Закович М., Семашко В. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 567 с.
136. Ильязова М. Д. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности. *Вестник АГТУ «Новые образовательные технологии»*. 2009. № 1(48). С. 166–172.
137. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2000. 383 с.
138. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1993. 33 с.

139. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 20 с.
140. Кант И. Критика чистого разума / пер. Н. Лоской. М.: Азбука, 2018. 768 с.
141. Караманова З. А. Формування математичної компетентності студентів коледжів під час розв'язування задач. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*. 2017. Вип. 18. С. 154–162.
142. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1998. 784 с.
143. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры. URL: <http://www.liblife.ru> (дата обращения: 22.03.2018).
144. Кассирер Э. Философия символических форм. М. – СПб.: Университетская книга, 2001. Т. 1. 270 с.
145. Кимлічка В. Лібералізм і права меншин. Харків: Центр освіт. ініціатив, 2001. 176 с.
146. Кириченко В. І. Основні методологічні підходи у формуванні просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21(1). С. 286–298.
147. Клепцова О. Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособ. для слушателей системы доп. проф. пед. образования. М.: Академический Проект, 2004. 176 с.
148. Клименко Т. М. Компетентності викладачів і слухачів за рівнями європейської рамки кваліфікацій. *Проблеми безперервної медичної освіти та науки*. 2018. № 3. С. 36–42.
149. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: Рута, 2010. 560 с.
150. Коваль В. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності

- майбутніх учителів-філологів. *Філологічний часопис*. Вип. 1(7). 2016. С. 164–177.
151. Коваль В. О. Терміни «компетенція» і «компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. *Вісник Житомирського держ. ун-ту. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 2(74). С. 9–14.
152. Ковальчук В. А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279–296.
153. Ковальчук Н. Міжкультурна комунікативна компетентність менеджера з туризму в сучасних соціально-економічних умовах. *Управління розвитком*. 2013. № 9. С. 99–101.
154. Коган Л. Н. Проблемы исследования целостности культуры. *Общие проблемы культуры и культурного строительства*. М.: Экспресс-информ, 1982. Вып. 2. 16 с.
155. Кодекс академічної етики ХНУ (в рамках проекту «Європейське право людини для університетів України та Молдови» Програми Еразмус+за фінансової підтримки ЄС) від 1 січня 2020 року. 6 с.
156. Козловська Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх кухарів до професійної діяльності в умовах курортно-оздоровчого комплексу. *Молодь і ринок*. 2013. № 1. С. 148–152.
157. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. *Методология и методика естественных наук*. Омск: ОмГПУ. 1999. Вып. 4. С. 24.
158. Козяр М. М. Інноваційні педагогічні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі: монографія. Рівне: НУВГП, 2012. 320 с.
159. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх

- економістів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Харків, 2008. 392 с.
160. Коллер Д. Чему нас учит онлайн-образование. URL: [http://www.ted.com/talks/daphne\\_koller\\_what\\_we\\_re\\_learning\\_from\\_online\\_education.html](http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html) (дата обращения: 26.01.2016).
161. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1940. 91 с.
162. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія / редкол.: В. О. Огнев'юк, Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О., Чернуха Н. М. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 368 с.
163. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти № 995-174 від 14 грудня 1960 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_174#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text) (дата звернення: 22.03.2018).
164. Конституція Європейського Союзу» (2005 р.) European Parliament resolution on the Treaty establishing a Constitution for Europe (2004/2129(INI)). URL: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2005-0004+0+DOC+PDF+V0//EN&language=EN> (дата звернення: 22.03.2018).
165. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. С. 141.
166. Концепції національного виховання студентської молоді: Додаток до рішення колегії МОН від «25» червня 2009 р.: Протокол № 7/2–4.
167. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. (2015 р.). *МОН України*: вебсайт. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2015/06/16/konczercziya.doc> (дата звернення: 22.03.2018).
168. Корнеева Л. И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров. *Вестник УГТУ–УПИ*. 2004. № 10. С. 54–63.
169. Костенко Д. В. Вища освіта в Україні в сучасному суспільстві: здобутки,



- проблеми, перспективи. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2012. Вип. 11. С. 136–140.
170. Костенко Д. В. Дослідження поняття міжкультурної компетентності: теоретичний аспект. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1–2. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1–2\(37–38\)/kdvkta.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1–2(37–38)/kdvkta.PDF) (дата звернення: 22.03.2018).
171. Костенко Д. В. Міжкультурна компетентність особистості та адаптація до полікультурного середовища: підходи та технології. *Intellectual Archiv*». Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2019. (January/February). Vol. 8. № 4. P. 338–357.
172. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 30. С. 80–85.
173. Костенко Д. В. Структура і зміст міжкультурної компетенції студентів немовних ЗВО в умовах сучасного суспільства. *Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 06 листопада 2019 р.). Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту МАУП, 2019. Вип. 12. С. 28–40.
174. Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності студентів: реалії та виклики сучасного освітнього середовища. *Вісник Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. Серія: Соціальна робота. 2018. Вип. 2(4). С. 20–23.
175. Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності у професійній підготовці сучасного фахівця. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 1(168). С. 23–28.
176. Костенко Д. В., Кучерява Л. В., Міхненко Г. Е. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців ІТ в освітньому середовищі університету. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Slovakia, 2020. Vol. 8. Issue 1. P. 102–111.

177. Костенко Д. В., Чернуха Н. М. Деякі аспекти формування міжкультурної компетентності особистості у зарубіжній теорії та практиці. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 1–2 травня 2020 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. I. С. 50–53.
178. Костенко Д. В., Чернуха Н. М. Змістовий та структурний аналіз міжкультурної компетентності у студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 69. Т. 3. С. 157–163.
179. Костенко Д. В., Чернуха Н. М. Формування міжкультурної компетентності у студентів галузі ІТ в освітньому середовищі університету. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1–2(39–40). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/kvdosu.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/kvdosu.PDF) (дата звернення: 22.03.2018).
180. Кричківська О. В., Лиса Н. С. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1(40) (Грудень). С. 444–448.
181. Крутова И. В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2002. 237 с.
182. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова*. 2001. № 2. С. 101–104.
183. Куракин А. Т. Коллектив и личность школьника. *Основы теории воспитательного коллектива*. Таллин: Республиканский ин-т усовершенствования учителей ЭССР, 1981. Вып. 1, ч. 2. 124 с.
184. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С. Теорія і методика професійної

- освіти: навч. посіб. Київ: Знання, 2012. С. 33–36.
185. Лаппо В. Активизация изучения агиографии как условие повышения профессиональной и морально-этической культуры студентов филологических специальностей. *Актуальные проблемы современного научного знания: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Пятигорск (РФ), 11–12 января 2010 г.).* Пятигорск, 2010. С. 194–201.
  186. Лаппо В. Актуалізація етнопедагогічних традицій у виховному процесі ВНЗ – важливий чинник формування духовних цінностей студентства. *Нова педагогічна думка.* 2015. № 3. С. 95–98.
  187. Лаппо В. В. Особливості формування духовних цінностей студентської молоді в позааудиторній діяльності закладу вищої освіти. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. Вип. 64. С. 115–120.
  188. Лаппо В. В. Теоретико-методичні засади формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 475 с.
  189. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии.* 2004. № 5. С. 3–12.
  190. Лекторский В. А., Садовский В. Н. О принципах исследования систем. *Вопросы философии.* 2009. № 5. С. 12.
  191. Леонтович О. А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. Волгоград: Перемена, 2003. С. 50.
  192. Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 351 с.
  193. Липа Н. В. Зміст виховання толерантності у полікультурному просторі. *Розвиток освіти в полікультурному регіоні: Міжнарод. наук.-пр. конф. (9–11 квіт. 2009 р.).* Ялта. 2009. Вип. 5, ч. 2. С. 53–55.
  194. Лихачов В. Страх і ненависть в Україні. *Харківська правозахисна група: інформ. портал «Права людини в Україні».* URL: <http://www.khpg.org/index.php?id=1221116441> (дата звернення: 22.03.2018).

195. Лобач Н. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної*. 2014. Вип. 5. С. 42–45.
196. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
197. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.
198. Локшина О. І. Компетентнісна ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*. Київ, 2014. Вип. 1. С. 51–59.
199. Лотман Ю. М. О семиосфері. *Избранные статьи*: в 3-х т. Таллін: Александра, 1992. Т. 1. С. 11–24.
200. Лохманова И. М. Становление педагогической толерантности современного учителя. *Человек и образование*. 2011. № 3. С. 32–35.
201. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
202. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1979. 320 с.
203. Мазаракі А. А. Компетентнісна модель менеджера в Галузевих стандартах вищої освіти України. *Завдання вищої освіти у сфері гуманітарного розвитку суспільства*. URL: [http://ir.nmu.org.ua/bitstream/123456789/2676/1/том1\\_p003-005.pdf](http://ir.nmu.org.ua/bitstream/123456789/2676/1/том1_p003-005.pdf) (дата звернення: 22.03.2018).
204. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30(83). С. 229–236.
205. Макаренко А. С. Педагогічна поема: вибрані твори у 2 т. Київ, 1950. Т. 2. 534 с.
206. Максимчук Л. В. Міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього фахівця зовнішньоекономічної діяльності як інтегративне

- утворення особистості. *Збірник наукових праць Нац. академії Держ. прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 252–266.
207. Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.
208. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: ТОВ, 2015. 492 с.
209. Мануйлов Ю. С. Средовой поход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1997. 193 с.
210. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
211. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (логіко-методол. анализ). М.: Мысль, 1983. 284 с.
212. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
213. Маркс К., Энгельс Ф. Экономическо-философские рукописи 1844 года: сочинения. 2-е изд. 1974. Т. 42. С. 41–174.
214. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. *Загальна педагогіка*: навч. посіб. Міжрегіон. акад. упр. персоналом. Київ, 2002. 175 с.
215. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності *Креативна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 97–108.
216. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003. 718 с. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Mats/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/index.php) (дата звернення: 22.03.2019).
217. Мельник С. В. Моделювання діяльності інноваційного навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю. *Рідна школа*. 2006. № 4. С. 25–29.

218. Мильруд Р. П. Компетентність вчителя іноземної мови. *Іноземні мови в школі*. 2012. № 1. С. 11–17.
219. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка. *Иностранные языки в школе*. 2004. № 7. С. 30–36.
220. Миньяр-Белоручев Р. К. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? *Иностранный язык в школе*. 1993. № 6. С. 54–56.
221. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. Москва, 2006. С. 8.
222. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації. *Відомості Верховної Ради Української Радянської Соціалістичної Республіки*. 1969. № 5. Ст. 27.
223. Міщик Л. І. Шляхи оптимізації професійної підготовки соціального педагога. *Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Одеса, 23–24 травня 2014). Одеса, 2014. С. 102–108.
224. Морзе Н. В. Модель ІКТ компетентності вчителів. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 10. С. 4–9.
225. Морзе Н. В. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43, вип. 5. С. 27–39.
226. Москаленко В. В. Соціальна психологія. Київ: Центр навч. л-ри, 2005. 624 с.
227. Муратов А. Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции. *Эйдос*. URL: [2005/www/eidos.ru/jornal/2005/0523.htm](http://2005/www/eidos.ru/jornal/2005/0523.htm) (дата обращения: 22.03.2018).
228. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: Основа, 2009. 176 с.
229. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.
230. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных

- исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44–49.
231. Найн А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. Челябинск, 2008. 264 с.
232. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 2. С. 1–13.
233. Наторп П. Культура народа и культура личности. СПб., 1912. 189 с.
234. Новиков А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М. : Эгвес, 2010. 208 с.
235. Новицкая А. В. Формирование общекультурной компетентности аспирантов в системе многоуровневого образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2012. 24 с.
236. Огнев'юк В. О. Інвестиції у людський акме-капітал – шлях України до процвітання. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти*: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 912 с.
237. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Дегуманизация искусства. Бесхребетная Испания. Москва, 2008. 347 с.
238. Павлова Л. П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. 176 с.
239. Панченко Л. Ф., Адаменко Е. В. Компьютерный анализ данных: учебное пособие для студентов высших учеб. заведений. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2010. 188 с.
240. Панчук М. І. Декларація прав національностей України 1991. *Енциклопедія сучасної України*: в 30 т. / Національна академія наук України, Наукове товариство імені Шевченка, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. Київ: 2001–2016.
241. Пасов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур. М.:

- Просвещение, 2000. 161 с.
242. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. 160 с.
243. Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. Практикум із загальної психології. Київ: Знання, 2000. 204 с.
244. Переходько И. В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2005. 207 с.
245. Петровський А. В. Соціальна психологія колектива: учебное пособие. М.: Просвещение, 1978. 176 с.
246. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Іліон, 2011. 340 с.
247. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных идеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007. 352 с.
248. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 335 с.
249. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк, 2004. 512 с.
250. Померанц Г. С. Диалог. Культурология. XX век. *Энциклопедия*: в 2 т. СПб., 1998. Т. 1. С. 90–172.
251. Померанц Г. С. Европейское наследие в становлении глобального диалога культур. *Актуальные проблемы Европы*. М., 2000. № 2. С. 15–35.
252. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з*



*освітньої політики*. Київ: К.І.С., 2004. С. 15–24.

253. Пригожина К. Б. Критерии оценки качества подготовки бизнесменов к межкультурной коммуникации. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Вып. 3(609). 2011. С. 157–165.
254. Пришляк О. Класифікація моделей міжкультурної компетентності у зарубіжних наукових дослідженнях. *Вісник Нац. академії Держ. прикордонної служби України*. 2019. Вип. 4. С. 1–13.
255. Пришляк О. Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 6(329), ч. 2. С. 228–238.
256. Про вищу освіту: Закон України, ред. від 18.03.2020. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 29.03.2019).
257. Про Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття): Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576-96-п від 29.05.96). База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення: 22.03.2018).
258. Про національні меншини в Україні: Закон України від 25 червня 1992 р. № 2494–ХІІ. *Верховна Рада України*. 1992.
259. Про освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. ст. 380.
260. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 149 с.
261. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда: учеб. пособ. к курсу «Психология труда и инж. психология» / Акад. пед. и соц. Наук; Моск. психол-соц. ин-т. М.: Ин-т практ. психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997. 351 с.
262. Психодиагностика толерантности личности / под ред.: Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. 172 с.

263. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито–Центр, 2002. 396 с.
264. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 478 с.
265. Рожков М. И. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль: Академия холдинг, 2003. 192 с.
266. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
267. Руденко Ю. О. З досвіду проведення олімпіад з інформатики серед студентів коледжів. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1(19). С. 184–188.
268. Руденко Ю. О. Морально-етичні ціннісні ставлення як сутнісна характеристика інформаційної культури студентів. *Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно-орієнтованому освітньому середовищі*. Кіровоград, 2015. Вип. 18, кн. 2. С. 247–254.
269. Руденко Ю. О. Професійна адаптація молодих викладачів комп'ютерних наук. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. Вип. 1(15). С. 281–284.
270. Руссо Ж.-Ж. Диалоги. Москва – Ленінград, 1972. 494 с.
271. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 413–427.
272. Савченко О. О. Аксіологічні аспекти сучасної освіти. *Вісник Нац. юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2013. № 2. С. 100–108.
273. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016. 256 с.
274. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Академия, 2009. 340 с.
275. Самойленко Н. Б. Теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного

- профілю у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 40 с.
276. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1991. 305 с.
277. Седова И. В. Формирование основ информационно-аналитической культуры бакалавров экономики в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2012. 195 с.
278. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
279. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред. *Школьные технологии*. 2006. № 3. С. 58–65.
280. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.
281. Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як засіб формування акмекомпетентності у контексті єдиного європейського освітнього простору. *Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи*: монографія. Житомир, 2016. С. 260–298.
282. Синкина Е. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза. URL: [http://www.vestnik.pstu.ru\\_engine/get\\_file.php?9](http://www.vestnik.pstu.ru_engine/get_file.php?9) (дата обращения: 22.03.2018).
283. Сисоєва С. О. Новий Закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу». *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3(11). С. 261–269.
284. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті*: зб. наук. пр. Рівне, 2011. С. 3–11.
285. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований

- (в помощь начинаю щему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 152 с.
286. Сковорода Г. С. Діалог. Назва його – Потоп зміїний. *Твори*: у 2 т. Київ: Обереги, 1994. Т. 2. С. 140–178.
287. Сковорода Г. С. Кільце. Дружня розмова про душевний мир. *Твори*: у 2 т. Київ, 2005. Т. 1. 528 с.
288. Сковорода Г. С. Наркіс. Розмова про те: пізнай себе. *Твори*: у 2 т. Київ, 2005. Т. 1. 528 с.
289. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксіологію: учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Академия, 2003. 192 с.
290. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.
291. Словник української мови: у 11 т. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР, Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка, 1973. 840 с.
292. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
293. Совгіра С. Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу. *Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського*. Вип.: Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 16–17 лютого 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 31–36.
294. Соколюк О. Середовища навчання для реалізації навчального процесу з природничо-математичних дисциплін у старшій школі. *Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка*. 2015. Вип. 7(3). С. 296–302.
295. Солдатов Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Тренинг «Учимся толерантности». *На пути к толерантному сознанию*. М.: Смысл, 2000. С. 177–239.
296. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006.

1176 с.

297. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. М.: НИРО, 2005. 384 с.
298. Стародубова И. Д. Сборник диагностических методик по исследованию развития толерантности. Николаевск-на-Амуре: ХПК, 2013. 47 с.
299. Статут ООН (2005 р.). *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_010#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_010#Text) (дата звернення: 22.03.2018).
300. Стефановская Т. А. Технологии обучения педагогики в ВУЗе: метод. пособ. 2-е изд. М.: Совершенство, 2000. 272 с.
301. Столяренко О. В. Толерантность в общей системе формирования ценностного отношения к человеку у современной молодежи *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 12. С. 78–83.
302. Столяренко О. В. Формування критеріальної бази міжособистісної толерантності. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 31–35.
303. Стрельников В. Ю. Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*. 2012. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/29567/> (дата звернення: 22.03.2018).
304. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. – М.: Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 726 с.
305. Султанова Л. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 17. С. 169–174.
306. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.
307. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: монографія / редкол.: В. О. Огнев'юк та ін. Київ: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 912 с.

308. Татур Ю. Г. Компетентносный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
309. Тейлор Ч. Мультикультуралізм і «Політика визнання»: есей. Київ: Альтерпрес, 2004. 172 с.
310. Терентьева Н. О. Необхідність набуття компетентності «підприємливість та фінансова грамотність» на рівні загальної середньої освіти як вимога сучасного суспільства. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 155. С. 141–144.
311. Тернопільська В. І. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2014. 264 с.
312. Тернопільська В. І. Позиція толерантності та її виховання у старших дошкільників та молодших школярів. *Topical issues of education: Collective monograph*, 2018. С. 199–221.
313. Тернопільська В. І. Толерантність як детермінанта формування соціальної активності особистості. *Topical issues of social pedagogy*. 2017. С. 135–153.
314. Тернопільська В. І., Дерев'янка О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 31. С. 264–267.
315. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: метод. рек. Одеса: Черкасов М. П., 2004. 90 с.
316. Токарева А. В. До проблеми формування міжкультурної компетенції студентів українських ВНЗ. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2010\\_10/files/p1010\\_74.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_74.pdf) (дата звернення: 22.03.2018).
317. Толстой Лев Миколайович. *Філософський енциклопедичний словник /*

- В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ: Абрис, 2002. С. 642.
318. Топузов М. О. Інформаційно-освітнє середовище навчальних закладів Проектування відповідно до вимог сучасного суспільства. *Директор школи*. 2018. № 9–10(825–826). С. 17–25.
319. Троїцька О. М. Принципи діалогу і толерантності у розгортанні сучасного культурно-освітнього простору: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. Київ, 2017. 40 с.
320. Тухман И. Компетентность студента. *Дошкольное воспитание*. 2007. № 1. С. 115–118.
321. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори*: в 2 т. Київ: Рад. шк., 1983. Т. 1. С. 192–471.
322. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения. М.: Высш. шк., 1970. 324 с.
323. Философская энциклопедия : в 5 т. / науч. ред. Ф. В. Константинов. М.: Советская энциклопедия, 1964. Т. 5. 740 с.
324. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 18–24.
325. Хараджи М. В. Міжетнічна толерантність: концептуалізація поняття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «ПХДПУ імені Григорія Сковороди*. 2010. Вип. 19, т. 1. С. 333–339.
326. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними. *Психология и архитектура* : тезисы конф. в Лохусалу (ЭССР) (25–27 января 1983 г.). Таллин, 1983. С. 61–63.
327. Хиллер Б. Стиль XX века. М., 2004. 40 с.
328. Хоружа Л. Л. Людські цінності і толерантність у сучасному світі. *Міжконтинентальний діалог інтелектуалів*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16 лист. 2011 р.). Київ, 2011. С. 52–53.

329. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навч-метод. посіб. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 96 с.
330. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос*. 2005. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 22.03.2018).
331. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр.* 2008. Вып. 1. С. 117–137.
332. Чернуха Н. М. Формування ціннісних орієнтацій студентів в освітньому середовищі ВНЗ. *Педагогічна освіта*. 2015. № 24. С. 45–56.
333. Чернуха Н. М., Бахов І. С. Методологічні основи сучасної полікультурної освіти. *Трипільська цивілізація*. 2012. № 8(11). С. 37–40.
334. Чернуха Н. М., Бровко К. А. Акмеологічний підхід виховання толерантності в міжособистісних відносинах суб'єктів освітнього процесу вищої школи. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти*: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 201–219.
335. Черняева Т. В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2008. URL: <http://www.dissercat.com/content/individualno-psikhologicheskie-determinanty-konfliktnogopovedeniya-studentov-vuza> (дата обращения: 22.03.2018).
336. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1996. 249 с.
337. Чуб Е. В. Моделирование педагогического процесса как средство формирования ключевых компетенций будущего специалиста. URL: [www.conf.muh.ru/080215/thesis\\_Chub.htm](http://www.conf.muh.ru/080215/thesis_Chub.htm) (дата обращения: 22.03.2018).



338. Чумак Л. В. Полікультурне виховання учнів середніх (5–8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2011. 20 с.
339. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 316 с.
340. Щекатунова Г. Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу – вимога сьогодення. *Післядипломна освіта*. 2012. № 1. С. 40–46.
341. Щербина В. М. Культура діалогу як основа цілісності національної культури. *Діалог культур у просторі полікультурного світу*: зб. матеріалів доп. Всеукр. наук.-теор. конф. (9–10 лист. 2012 р.). Київ: Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтва, 2012. С. 3–6.
342. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991. 247 с.
343. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1985. 230 с.
344. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
345. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Наука, 1996. 95 с.
346. Якиманська И. С. Разработка технология личностно ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–42.
347. Якимович О. Н., Ільчишин Я. В. Вплив середовища вищого навчального закладу на професійне виховання майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 350–354.
348. Якібчук М. І. Толерантність як орієнтир сучасної освітньої політики. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 19(1). С. 31–35.

349. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. 239 с.
350. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 1992. 402 с.
351. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2006. 360 с.
352. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2015. 42 с.
353. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
354. Яшник С. В. Аксіологічне переосмислення сучасного освітнього простору. *Науковий вісник НУБІП України*. 2011, Ч. 4. С. 266–272.
355. Arasaratnam L. A. Further testing of a new model of intercultural communication competence. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, New York, 2008. P. 66–73.
356. Bakhov I. Main areas of the implementation of multiculturalism in professional educator training in the USA. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ: Міленіум, Вип. 4(6), 2018. С. 49–56.
357. Bakhov I. S. Multicultural education of the U.S. in fundamental legislative acts. *World Applied Sciences Journal*. 2013. Vol. 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication). P. 28–31. (SCOPUS).
358. Bakhov I. S. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. *World Applied Sciences Journal*. 2014. Vol. 29(1). P. 106–109. (SCOPUS).
359. Bakhov I. S. Government Multicultural Policy in Canada in the Period of 1970-2000-s. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013. Vol. 15(10).

- P. 1450–1454. (SCOPUS).
360. Bakhov I. S. Historical dimension to the formation of multicultural education of Canada. *Pedagogika*. 2015. Vol. 117(1). P. 7–15. (SCOPUS).
361. Bakhov I. S. The implementation of the idea of multiculturalism in education policy of the United States and Europe: history, current state and perspectives. *Innovations in education: monograph* / ed. by M. Kołodziejczyk. Vienna, Austria: “East West” Association for Advances Studies and Higher Education GmbH, 2014. Pp. 48–63.
362. Bakhov I. S., Motsar M. N. The use of media educational technologies in formation of multicultural competence of future translators. *Ukrainian experience. International Review of Management and Marketing*. 2015. Vol. 5, № 1S. P. 170–174. (SCOPUS).
363. Bennett M. J. Intercultural communication: a current perspective. *Basic concepts of intercultural communication*. Selected readings. Intercultural Press, Inc., 1998. P. 1–34; Bennett M. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices. Boston: Intercultural Press, 2013; Bennett M. Developmental Model of Intercultural Sensitivity / ed. by Y. Kim. *International encyclopaedia of intercultural communication*. 2017. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0182
364. Berry J. W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*. 1989. 38, P. 185–206.
365. Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children’s Moral Judgment. *Moral Education*. 1975. № 4. C. 114–157.
366. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives, handbook 1: The cognitive domain. New York: David McKay, 1956. 216 p.
367. Bollnow O. F. Geschichte der Pädagogik. Bd. 4: Die Pädagogik der deutschen Romanti von Arndt bis Fröbel. Stuttgart: Kohlhammer, 1952. 227 S.
368. Brovko K. A., Ternopilka V. I. Corporate culture of personality: psychological aspects. *Topical issues of contemporary science: Collection of*

- scientific articles* / C.E.I.M.Valencia, Venezuela. 2017. P. 176–178.
369. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997.
370. Byram M., Zarate G. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon, Philadelphia, cop. 1991. 219 p.
371. Carbaugh, D. Intercultural communication. *Cultural communication and intercultural contact* / ed. by D. Carbaugh. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. P. 151–175.
372. Chen G.-M., Starosta W. J. Foundations of Intercultural Communication, 2-nd. Lanham, MD: University Press of America, 2005.
373. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*. 2006. Vol. 10. Issue 3. P. 241–266.
374. Fischer G. Cultures of participation in the digital age: design trade-offs for an inclusive society. *Proceedings of the 2018 International Conference on Advanced Visual Interfaces*. 2018. P. 1–3.
375. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. Tübingen, Germany: Stauffenburg Medien, 1998.
376. Freire P. Pedagogy of the Heart. New York : Continuum, 1998. 144 p.; Freire P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives). New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. 176 p.
377. Grant C. A. Multicultural teacher education Renewing the discussion: A response to Martin Haberman. *Journal of Teacher Education*. 1983. Vol. 34, № 2. P. 29–32.
378. Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication, 4-th ed. London: Sage, 2004.
379. Gudykunst W. B., Mody B. Intercultural communication theories. *Handbook of international and intercultural communication*. 2-nd ed. Thousand Oaks,

- CA: Sage, 2002.
380. Gudykunst W., Kim Y. Y. Communication with strangers: An approach to intercultural communication. Boston: McGrawHill, 1997. 112 p.
381. Hall E., Hall M. Hidden Differences. Studies in International Communication. How to communicate with Germans. Hamburg, 1983.
382. Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. Vol. 27. P. 421–443.
383. Havinghurst R. J. The social competence of middle-aged people. *Genetic Psychology: monographs*, 1957. № 56. P. 297–375.
384. Hofstede G. H. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations 2001. 2-nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 454 p.
385. International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI). URL: <https://ibstpi.org/> (Last accessed: 22.03.2018).
386. Judith N. Martin, Thomas K. Nakayama. Intercultural communication in contexts. 5-th ed. NY: McGraw&Hill Higher Education, 2010. 527p.
387. Jung C. Mann und seine Symbole. Silberfäden, 2017. 352 p.
388. Kim Y. Y. Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory. Philadelphia: Multilingual Matters. 1988. 233 p.
389. Knapp Karlfried. Intercultural Communication in EESE. URL: <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> (Last accessed: 22.03.2018).
390. Kohlberg L. The cognitive-developmental approach to moral development. PhiDelta Kappan, 1975.
391. Kostenko D. V. On the formation of intercultural competency of personality in foreign theory and practice. *Scientific and pedagogic internship «Effective methods of teaching Philological Sciences in higher education institutions»*: Internship proceedings, January 20 – February 28, 2020. Baia Mare. P. 64–68.
392. Kostenko D. V., Chernukha N. M. A competency approach as a strategy for

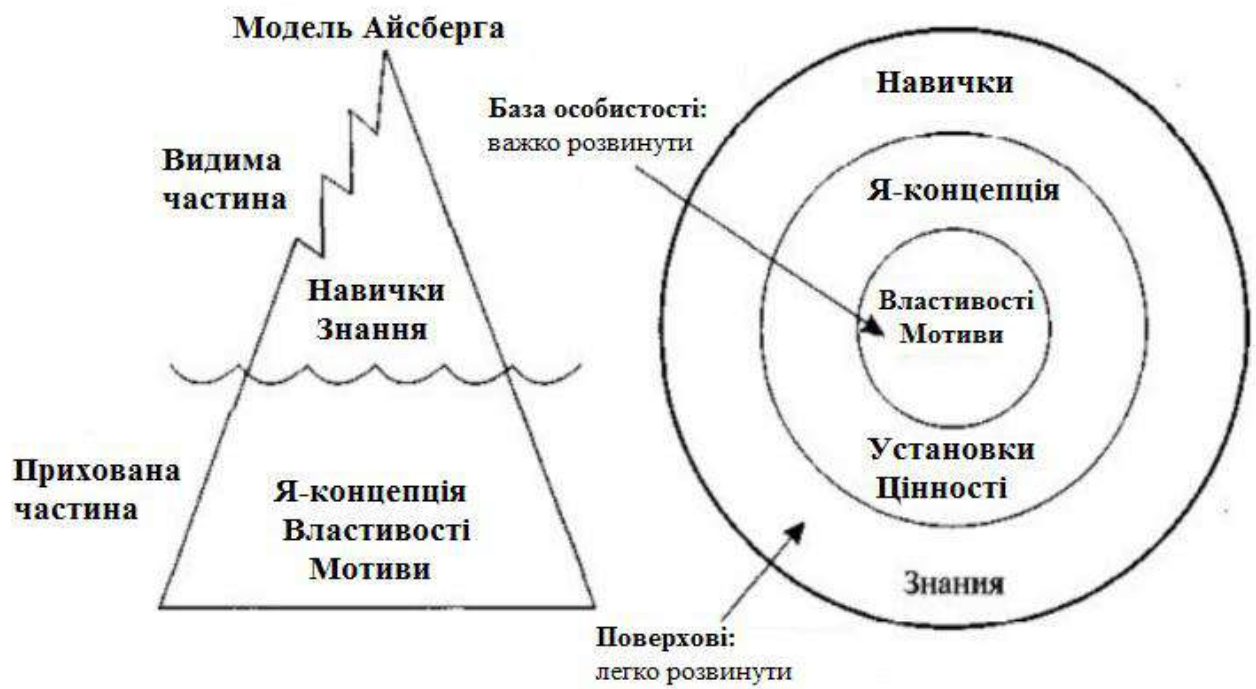
- forming of intercultural competence of the ‘Information Technology’ branch students in the educational environment of the university. *Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries*: Collective monograph. Riga: Baltija Publishing, 2020. P. 353–372.
393. Lehtonen J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. URL: <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> (Last accessed: 22.03.2021).
394. Magna Charta Universitatum : 17 September 2020, Bologna. *Observatory*: website. URL: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum> (Last accessed: 22.03.2018).
395. Moosmüller A. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* / K. Roth. München Verlag, 1996. P. 217–290.
396. Nicholson P. Toleration as a Moral Idea. *Aspects of Toleration* / eds. J. Horton, S. Mendus. London, New York: Methuen and Co. Ltd., 1985. P. 111–119.
397. Paechter M., Braun E. Assessing quality in higher education. *International Journal of psychology: Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology* (Berlin, Germany, July 20–25, 2008). 751 p.
398. Robert J. Sternberg Intelligence, Competence, and Expertise. *Handbook of Competence and Motivation* / eds.: A. J. Elliot, C. S. Dweck. The Guilford Press. New York, London, 2007. 704 p.
399. Rogers E. M., Hart W. B., Miike Y. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review*. 2000. № 24. URL: [www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.pdf](http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.pdf) (Last accessed: 22.03.2018).
400. Soldatova G. U., Makarchuk A. V. *Mozhet li drugoy stat drugom: trening po profilaktike ksenofobii*. M.: Genezis, 2006.
401. Soldatova G. U., Shaygerova L. A., Makarchuk A. V., Huhlaev O. E.,

- Schepina A. I. Pozvol drugim byit drugimi. M.: Tsentr SMI MGU im. M. V. Lomonosova, 2002.
402. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / ed. by D. K. Deardorff. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. P. 2–52.
403. Spitzberg B. H., Cupach W. R. Interpersonal communicative competence. Beverly Hills CA: Sage Publications, Inc., 1984. 100 p.
404. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720500083922?journalCode=chee20> (Last accessed: 22.03.2018).
405. Ting-Toomey S. *Communicating across Cultures*. New York: The Guilford Press, 1999.
406. Watson D., Clark L. A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*. 1988. Vol. 54(6). P. 1063–1070.
407. Watson D., Clark L. A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *J Pers Soc Psychol*. 1988. Vol. 54(6). DOI: 10.1037/0022-3514.54.6.1063.
408. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity” (Strasbourg, 7 May 2008). URL: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf) (Last accessed: 22.03.2018).
409. Yim S., Niiya M., Warschauer M. E-Inclusion in Education: Lessons from Five Countries. *Digital Divides: The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion* / ed. by K. Andreasson. CRC Press. P. 181–201.

## ДОДАТКИ

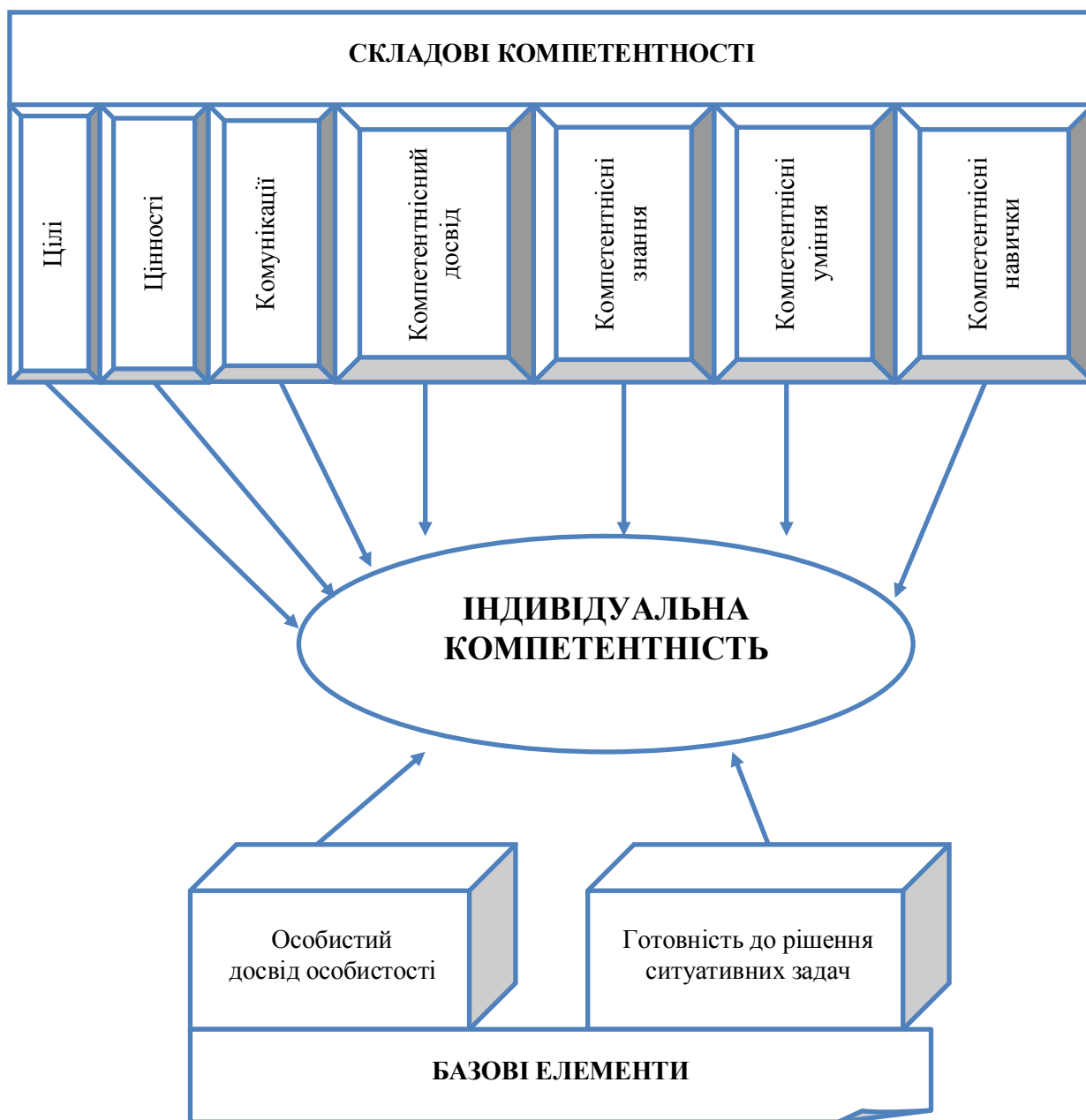
## Додаток А

Модель компетенцій «Айсберг»  
за Л. Спенсером і С. Спенсером

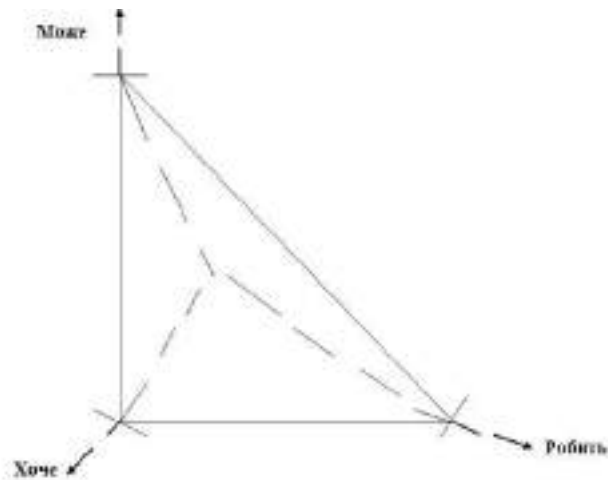




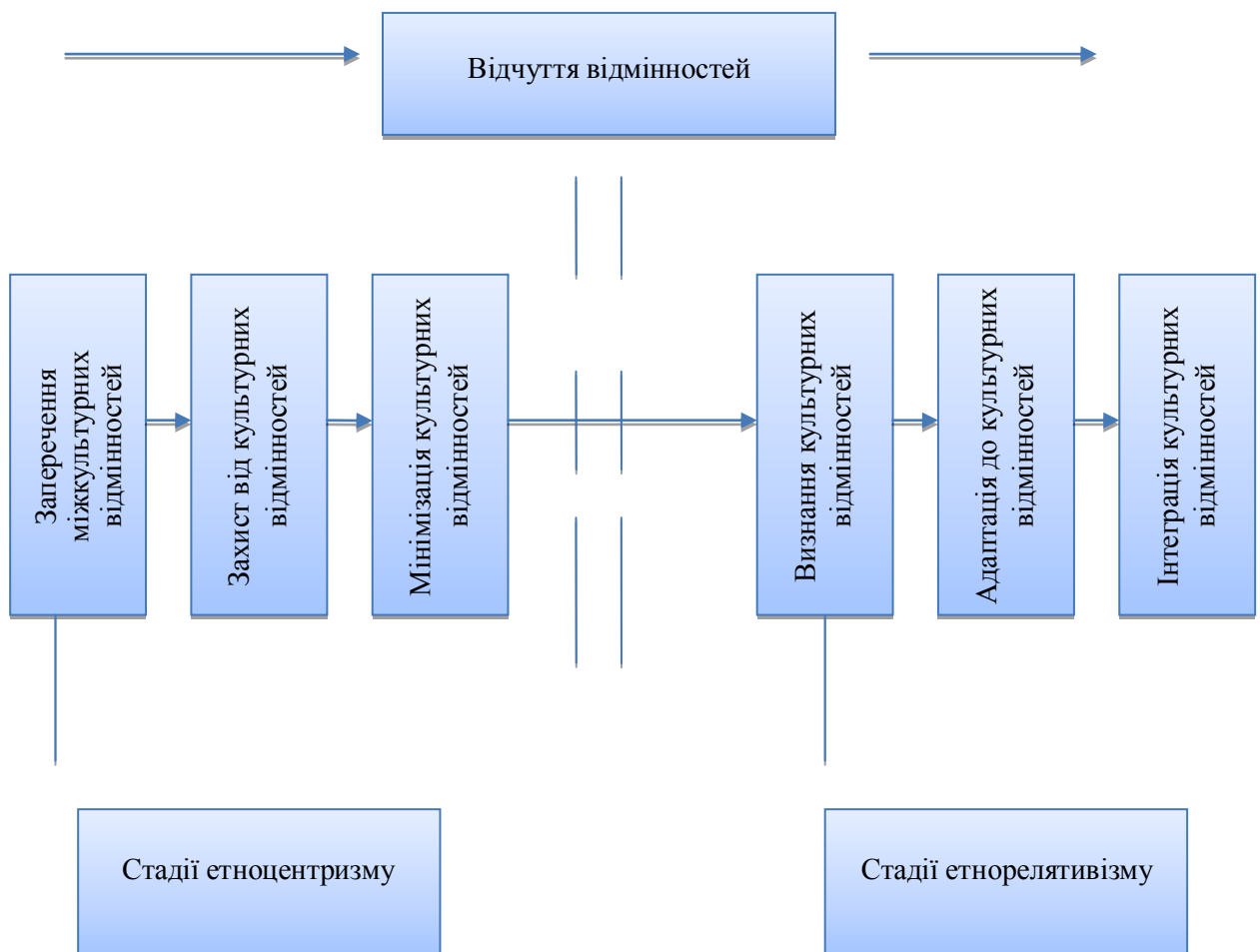
**Структурна модель індивідуальної компетентності  
за А. Хуторським**



## Складові суті компетентності суб'єкта діяльності за М. Ільзовою



## Динамічна модель міжкультурної сензитивності Дж. М. Беннета



## Додаток Б

### Методика діагностики здатності до емпатії

(І. Юсупов)

**Інструкція:** «Для виявлення рівня емпатійних тенденцій Вам необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям наступні числа: якщо Ви відповіли «не знаю» – 0; відповіли «ні, ніколи» – 1; «іноді» – 2; «часто» – 3; «майже завжди» – 4; «так, завжди» – 5. Відповідати потрібно на всі пункти.

#### Бланк опитувальника:

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги з серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних напрямків віддаю перевагу сучасним ритмам.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, зазвичай, вразливі без причини.
9. Коли в дитинстві я слухав(ла) сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики в мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж пейзажі.
13. Я завжди вибачав батькам усе, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно бити.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це

відбувається із мною.

16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Якщо я стаю свідком сварки, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я подовгу спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть викликати сльози лише в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Усі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, я хотів би вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині полегшає, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюся не потрапити до числа свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина має виходити самотужки.
32. Якщо дитина плаче, на те є причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва старих.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних свійських тварин слід відловлювати й знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати із мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

**Ключ:**

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою Ви відповідали. Якщо відповіді «не знаю» дані на твердження № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а відповіді «так, завжди» на № 11, 13, 15, 27, та їх чотири і більше, слід сумніватися у вірогідності всіх відповідей. Підсумуйте всі бали, приписані відповідям на пункти № 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32. *Співвіднесіть результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій:*

**82–90 балів.** Це дуже високий рівень емпатійності. У вас хворобливо розвинуте співпереживання. У спілкуванні ви як барометр – тонко реагуєте на настрій співрозмовника, який не встиг сказати й слова. Вам нелегко від того, що оточуючі використовують вас, як громовідвід, перекладаючи на вас свій емоційний стан. Ви погано відчуваєте себе в присутності «важких людей». Дорослі й діти довіряють вам свої таємниці та звертаються за порадами. Досить часто відчуваєте комплекс вини, не бажаєте завдати людям прикрощів; не тільки словом, але й поглядом остерігаєтесь зачепити їх. Водночас ви дуже вразливі. Можете страждати, побачивши поранену тварину. Не знаходите собі місця від випадкового холодного вітання знайомого чи керівника. Ваша вразливість іноді довго не дає заснути. Перебуваючи в пригніченому стані, маєте потребу в емоційній підтримці зі сторони. Через таке ставлення до життя ви близькі до невротичних зривів. Потурбуйтеся про своє здоров'я.

**63–81 бал.** Висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато пробачати людям. З інтересом ставитеся до людей. Вам подобається «читати» їхні обличчя і «підглядати» в їхнє майбутнє. Ви емоційно чутливі, комунікабельні, швидко встановлюєте контакти й знаходите спільну мову. Оточуючі цінують вас за душевність. Ви намагаєтесь не допускати конфліктів і можете знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. В оцінці подій більше

довіряєте своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Постійно маєте потребу в соціальному схваленні своїх дій. Незважаючи на всі перераховані якості, ви не завжди акуратні в точній роботі. Вас можна легко вивести з рівноваги.

**37–62 бали.** Нормальний рівень емпатійності, властивий більшості людей. Оточуючі не можуть назвати вас «товстошкірим», але водночас ви не відноситеся до числа особливо чутливих людей. У міжособистісних стосунках більше схильні засуджувати вчинками інших, ніж довіряти особистим враженням. Вам властива емоційність, але в більшості випадків ви контролюєте. У спілкуванні уважні, прагнете зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при надто довгому вияву почуттів співрозмовника втрачаєте терпіння. Якщо ви не впевнені, що вас зрозуміють, то вочевидь, не висловлюватимете свої міркування. Під час читання художніх творів і перегляду фільмів частіше спостерігаєте за дією, ніж за переживаннями героїв. Вам важко прогнозувати розвиток стосунків між людьми, тому їх вчинки можуть бути для вас неочікуваними.

**12–36 балів.** Низький рівень емпатійності. Ви зазнаєте труднощів під час установлення контактів з людьми, незатишно відчуваєте себе в компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих здаються вам незрозумілими та беззмістовними. Надаєте перевагу займатися конкретною справою, а не співпраці з людьми. Ви – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Мабуть, у вас мало друзів, а ті, хто є, більше цінують вас за ділові якості та ясний розум, ніж за чуйність. Інколи відчуваєте розпач, однак інші здебільшого не звертають на це увагу. Та це можна виправити, якщо ви відкриєтеся людям і станете уважніше вдивлятися в поведінку близьких, приймати їх потреби за свої.

**11 балів і менше.** Дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинуті. Вам тяжко першим розпочати розмову. Ви тримаєтесь усамітнено серед співробітників. Особливо вам важко

контактувати з дітьми і людьми, які старші за вас. У міжособистісних стосунках часто знаходитеся в незручному становищі. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з оточуючими. Любите гострі відчуття, надаєте перевагу спортивним змаганням, аніж мистецтву. У діяльності в основному сконцентровані на собі. Ви можете бути продуктивними в індивідуальній роботі, а у взаємодії з іншими не завжди виглядаєте добре. З іронією ставитесь до сентиментальних проявів. Хворобливо переносите критику в свою адресу, хоча можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

## Додаток В

## Опитувальник емоційного інтелекту

## Шабанова та Альошиної (EISAI)

Ключове завдання цього опитувальника – допомогти визначити, які навички емоційного інтелекту розвинені у особистості, а які ще варто розвивати.

**Інструкція:** Для кожного з тверджень оберіть цифру від 1 до 10. Чим менша цифра, тим більше ви згодні з твердженням в **ЛІВІЙ** колонці, а чим більше цифра, тим більше вам підходить твердження з **ПРАВОЇ** колонки.

## УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНИХ ЕМОЦІЙ

Я не звертаю уваги на свій емоційний стан	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Я постійно відслідковую власний емоційний стан
Мені складно визначити та якимсь чином назвати свій емоційний стан	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	У будь-який час я можу точно визначити, яку емоцію (спектр емоцій) я відчуваю
Я не помічаю коли мій емоційний стан змінюється	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Я завжди усвідомлюю зміни у своєму настрої
Я не можу визначити які причини викликають ту чи іншу емоцію, або взагалі не замислююсь над причинами своїх емоцій	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Я легко та швидко визначаю вірогідну причину виникнення тієї чи іншої емоції
Я не можу визначити якими відчуттями у тілі супроводжується та чи інша емоція	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Я знаю, якими відчуттями у тілі супроводжується поява тієї чи іншої емоції
Я не розумію впливу власних емоцій на власну поведінку	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Я розумію як, та чи інша емоція може вплинути на власну поведінку
Я не помічаю коли «вибухаю» злістю, усвідомлюю це тільки через певний час	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Я розумію, коли емоція, яку я відчуваю підходить до того рівня інтенсивності, після якого я «вибухаю» злістю
При прийнятті рішень я звертаю увагу тільки на факти, цифри та аргументи	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Я усвідомлюю та враховую власні емоції при прийнятті рішень або будь-якому виборі



## УСВІДОМЛЕННЯ ЕМОЦІЙ ІНШИХ ЛЮДЕЙ

Я не помічаю, коли настрій оточуючих змінюється	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я одразу помічаю, коли настрій оточуючих змінюється
Емоції іншої людини для мене – загадка	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я завжди здатний зрозуміти які емоції відчуваю інша людина
Я не розумію як мої слова або дії можуть змінити емоційний стан іншої людини	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я точно розумію яким чином мої слова або дії можуть змінити емоційний стан іншої людини
Знаходячись серед групи людей я не можу визначити загальний настрій	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Знаходячись серед групи людей я легко можу визначити загальний настрій, що панує в групі
Я не помічаю, коли співрозмовник починає сердитися	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я одразу помічаю коли інша людина починає сердитися
Я не помічаю коли своїми словами та діями пригнічую або ображаю інших людей	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я одразу помічаю коли мої слова та дії пригнічують або ображають інших людей.
Я не розумію які причини емоційного стану людини	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я можу впевнено припустити які причини емоційного стану людини
Я не розумію як емоція іншої людини може відобразитися на мені	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я розумію до яких наслідків у поведінці може призвести емоція іншої людини

## УПРАВЛІННЯ ВЛАСНИМИ ЕМОЦІЯМИ

Емоції пов'язані із зовнішніми обставинами, і як наслідок керувати ними не можливо	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Тільки я сам відповідаю за свій емоційний стан
Є такі емоції, відчувати які неприпустимо для мене	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я думаю, що можу відчувати будь-які емоції
Бувають ситуації коли емоції повністю мною оволодівають	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	В будь-якій ситуації я здатний діяти керуючись власним розумом
Я не вмію та не розумію як використовувати тіло для управління власними емоціями	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я вмію керувати власними емоціями за допомогою свого тіла
Я не вмію змінювати своє відношення до ситуації, а також не бачу в цьому жодного сенсу	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я вмію швидко та легко керувати власними емоціями, змінювати хід своїх думок відносно певної ситуації
Я не вмію викликати у себе необхідні емоційні стани	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я без значних зусиль можу викликати у себе необхідні емоційні стани в залежності від ситуації
Я не здатний викликати у себе ентузіазм, мотивувати себе коли це необхідно	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я без значних зусиль можу викликати у себе драйв та ентузіазм коли це необхідно
Якщо справи йдуть не дуже добре, мені складно припинити відчувати негативні емоції	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я здатний підтримувати у себе позитивний настрій навіть коли справи йдуть не дуже добре

## УПРАВЛІННЯ ЕМОЦІЯМИ ІНШИХ ЛЮДЕЙ

Я не вмію свідомо впливати на емоційний стан іншої людини	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я вмію свідомо впливати на емоційний стан іншої людини
Я не майстер красномовства, необхідність сказати комплімент або добре слово викликає у мене деякі труднощі	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я вмію говорити компліменти, бути вдячним, говорити добрі слова так, що інша людина буде зворушеною
Я не вмію розмовляти з агресивними людьми	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Коли інша людина відчуває сильній гнів, я можу знизити інтенсивність емоцій співрозмовника, допомогти йому відчути себе більш спокійним
Якщо співрозмовник почав дратуватися, я не звертаю на це жодної уваги	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Якщо співрозмовник почав дратуватися, я можу йому допомогти повернутися до спокійного стану і продовжити конструктивний діалог
Якщо людина засмучена, я ніяк не можу вплинути на її емоційний стан	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я можу підбадьорити засмучену або втомлену людину
Я не знаю, як можна викликати драйв та ентузіазму інших людей	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Завдяки власним словам я без значних зусиль можу викликати позитивні емоції та ентузіазм у інших людей
Я не вмію повідомляти погані новини	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Я вмію повідомляти погані новини, відмовляти таким чином, щоб максимально зберегти емоційний стан іншої людини
Я не вмію підтримувати розмову про емоції	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	Можу розмовляти з іншими людьми про їх емоційний стан

### Інтерпретація результатів:

**Менше 128 балів – низький рівень емоційного інтелекту.** Швидше за все, ви не дуже багато уваги приділяєте своєму емоційному життю і ще поки не так багато уваги приділяли розвитку свого емоційного інтелекту. Почніть з розвитку навичок усвідомлення своїх емоцій та загального знайомства з темою. Наприклад, оберіть якусь книгу або подивіться яке-небудь відео про емоційний інтелект.

**Від 128 до 280 балів – середній рівень емоційного інтелекту.** Означає, що ви перебуваєте в досить хорошому контакті зі своєю емоційною сферою. Подивіться, по яким твердженням набрані вами бали менше – можливо, це потенційні зони розвитку для вас. Подумайте, для вирішення яких робочих

чи особистих завдань які навички емоційного інтелекту вам більш важливі (комусь, наприклад, важливо навчитися керувати емоціями інших, а кому-то більш важливо управляти своїм станом).

***Більше 280 балів – високий рівень емоційного інтелекту.*** Ви відносите до тих небагатьох людей, які дійсно дружать зі своєю емоційною сферою і вміють використовувати свої емоції й емоції інших як ресурс для позитивної та успішної взаємодії. При цьому ви можете подивитися, за якими твердженнями ви поставили собі менше балів і спланувати свій подальший розвиток в цій галузі.

## Додаток Г

### Експрес-запитання

(адаптований тест авторів – Г. Солдатова, Л. Шайгерова)

**1. На Вашу думку «толерантність» – це:**

А) здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини;

Б) сукупність поглядів, в основі яких лежать положення про фізичну та розумову нерівноцінність людських рас і про вирішальний вплив расових відмінностей на історію і культуру;

В) мистецтво жити з іншими людьми та з іншими ідеями.

**2. На Вашу думку «Етнос» – це:**

А) історично сформована група людей, об'єднана спільним походженням, мовними та культурними ознаками;

Б) група людей, які розмовляють на одній мові, усвідомлюють своє місце, спільне походження, мають певний комплекс звичаїв, особливостей способу життя і відмінності щодо інших етнічних груп;

В) цілісна система етосоціальних зв'язків.

**3. Як Ви розумієте сутність поняття «нація»?**

А) історична спільність людей, що склалась в ході формування спільності їх території, економічних зв'язків, літературної мови, деяких особливостей культури і характеру, які складають її ознаки;

Б) стійка спільність людей, яка історично склалася на базі спільності економічного життя, території, мови та психічного складу, що виявляється в особливостях культури та побуту;

В) населення певної країни або держави, яке має спільний історичний розвиток.

**4. Націоналістом є людина, яка:**

А) добре знає власну національну культуру;

- Б) вважає, що її нація краща за інші;
- В) пише та говорить про переваги та недоліки власної нації.

**5. «Етнічна свідомість» – це:**

- А) система поглядів, уявлень, ідей етнічної групи, що виникають на основі взаємодії з іншими етнічними групами та відображають знання про них, а також стан і форми самовиокремлення своєї етнічної групи;
- Б) одна з форм відображення існування інших етнічних груп та ставлення певного етносу до них;
- В) форма свідомості, яка продукує етнічний образ світу.

**6. «Етнічна самосвідомість» – це:**

- А) форма усвідомлення особистістю чи народом «своєї належності до певного етносу, що базується на спільності мови, культури, історичної долі й визнанні особливих специфічно-історичних рис свого народу;
- Б) усвідомлення етновизначальних елементів матеріальної, соціальної та духовної культури власного етносу;
- В) уявлення особистості про себе чи образ свого етносу, які відображають знання про власну етнічну групу та ставлення до неї.

**7. «Міжкультурна компетентність» – це:**

- А) терпимість та непротивлення зла до представників іншої національності;
- Б) поважливе ставлення до людей іншої національності, поглядів, культури;
- В) процес руйнування національних культур.

**8. На Вашу думку «Інтолерантність» – це:**

- А) усвідомлене неприйняття чужих думок, поглядів та способу життя іншої особистості;
- Б) дратівливе ставлення, яке формується на основі суб'єктивної оцінки дійсності;
- В) негативна риса, що має стереотипи, породжені необізнаністю у певній проблемі.

- 9. Що на Ваш погляд слід вважати проявами інтолерантності?**
- А) придушення прав та свобод представників різних етнічних груп;
  - Б) відсутність емпатії;
  - В) ієрархія у суспільстві;
  - Г) жорстка потреба у самоствердженні.
- 10. Чи вважаєте Ви необхідним для себе бути толерантним до представників інших етнічних груп?**
- А) так, звичайно – це дуже важливо для мене;
  - Б) ні, представники інших етнічних груп не заслуговують на толерантне ставлення;
  - В) важко відповісти.
- 11. Чи вважаєте Ви себе толерантною особистістю по відношенню до представників іншої національності?**
- А) так, звичайно я толерантний по відношенню до усіх;
  - Б) важко відповісти, це залежить від ситуації;
  - В) ні, ця якість мені не притаманна.
- 12. Як Ви ставитесь до людей інших етнічних груп, які навчаються разом з Вами?**
- А) позитивно, для мене не існує національностей;
  - Б) негативно, через розбіжності у менталітеті;
  - В) мені байдуже;
  - Г) в нашому вищому навчальному закладі (групі) немає студентів інших етнічних груп.
- 13. Чи трапляються у Вашому закладі вищої освіти випадки інтолерантного ставлення до людей іншої національності?**
- А) так, і це є актуальною проблемою;
  - Б) такі випадки трапляються інколи;
  - В) у нашому вищому навчальному закладі до усіх ставляться толерантно;
  - Г) інтолерантне ставлення розповсюджується на усіх студентів незалежно від їх національності;

Д) мене це не стосується.

**14. Позитивним чи негативним явищем є етнічно-національна різноманітність суспільства?**

А) безперечно позитивним;

Б) скоріше негативним;

В) важко відповісти.

**15. Ви цікавитесь культурою, традиціями і звичаями інших народів світу?**

А) так, мені цікаво знати про різноманіття культур усіх народів світу;

Б) ні, для мене достатньо знати короткі відомості лише про культуру свого народу.

## Додаток Д

### Методика діагностики типів етнічної ідентичності

(Г. Солдатова)

Дана методична розробка дозволяє діагностувати етнічну самосвідомість і його трансформації в умовах міжетнічної напруженості. Один з показників трансформації етнічної ідентичності – це зростання етнічної нетерпимості (інтолерантності).

Типи ідентичності з різною якістю і ступенем вияву етнічної толерантності виділені на основі широкого діапазону шкали етноцентризму, починаючи від «заперечення» ідентичності, коли фіксується негативізм і нетерпимість по відношенню до власної етнічної групи, і закінчуючи національним фанатизмом – апофеозом нетерпимості і вищим ступенем негативізму по відношенню до інших етнічних груп.

Опитувальник містить шість шкал, які відповідають наступним типам етнічної ідентичності.

- 1. Етноігілізм** – одна з форм гіпоідентичності, що представляє собою відхід від власної етнічної групи і пошуки стійких соціально-психологічних ніш не по етнічному критерію.
- 2. Етнічна індиферентність** – розмивання етнічної ідентичності, виражене в невизначеності етнічної приналежності, неактуальність етнічності.
- 3. Позитивна етнічна ідентичність** – поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. У поліетнічному суспільстві позитивна етнічна ідентичність має характер норми і властива переважній більшості. Вона задає такий оптимальний баланс толерантності по відношенню до своєї зрілості й інших етнічних груп, який дозволяє розглядати її, з одного боку, як умова самостійності і стабільного існування етнічної групи, з іншого – як умова мирного міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі.



**4. Етноегоїзм** – даний тип ідентичності може виражатися в простій формі на вербальному рівні як результат сприйняття через призму конструкту «мій народ», але може припускати, наприклад, напруженість і роздратування в спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнання за своїм народом права вирішувати проблеми за «чужий» рахунок.

**5. Етноізоляціонізм** – переконаність у перевазі свого народу, визнання необхідності «очищення» національної культури, негативне ставлення до міжетнічних шлюбних союзів, ксенофобія.

**6. Етнофанатизм** – готовність йти на будь-які дії в ім'я так чи інакше понятих етнічних інтересів, аж до етнічних «чисток», відмови іншим народам в праві користування ресурсами і соціальними привілеями, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдання будь-яких жертв в боротьбі за благополуччя свого народу.

**Інструкція:** Нижче наводяться висловлювання різних людей з питань національних відносин, національної культури. Подумайте, наскільки Ваше збігається з думкою цих людей. Визначте свою згоду або незгоду з даними висловлюваннями.

**Я – людина, яка ...**

- 1) надає перевагу спосіб життя свого народу, але з великим інтересом ставиться до інших народів.
- 2) вважає, що міжнаціональні шлюби руйнують народ.
- 3) часто відчуває перевагу людей іншої національності.
- 4) вважає, що права нації завжди вище прав людини.
- 5) вважає, що в повсякденному спілкуванні національність не має значення.
- 6) надає перевагу спосіб життя тільки свого народу.
- 7) зазвичай не приховує своєї національності.
- 8) вважає, що справжня дружба може бути тільки між людьми однієї національності.
- 9) часто відчуває сором за людей своєї національності.
- 10) вважає, що будь-які засоби хороші для захисту інтересів свого народу.

- 11) не віддає переваги будь-якої національної культури, включаючи і свою власну.
- 12) нерідко відчуває перевагу над народом над іншими.
- 13) любить свій народ, але поважає мову і культуру інших народів.
- 14) вважає строго за необхідне зберігати чистоту нації.
- 15) важко поєднується із людьми своєї національності.
- 16) вважає, що взаємодія з людьми інших національностей часто буває джерелом неприємностей.
- 17) байдуже ставиться до своєї національної приналежності.
- 18) відчуває напругу, коли чує навколо себе чужу мову.
- 19) готовий мати справу з представником будь-якого народу, не дивлячись на національні відмінності.
- 20) вважає, що його народ має право вирішувати свої проблеми за рахунок інших народів.
- 21) часто відчуває неповноцінність через свою національну приналежність.
- 22) вважає свій народ більш обдарованим і розвиненим порівняно з іншими народами.
- 23) вважає, що люди інших національностей повинні бути обмежені в праві проживання на його національній території.
- 24) дратується при близькому спілкуванні з людьми інших національностей.
- 25) завжди знаходить можливість мирно домовитися в міжнаціональному суперечці.
- 26) вважає за необхідне «очищення» культури свого народу від впливу інших культур.
- 27) не поважає свій народ.
- 28) вважає, що на його землі все права користування природними і соціальними ресурсами повинні належати тільки його народу.
- 29) ніколи серйозно не ставився до міжнаціональних проблем.
- 30) вважає, що його народ не краще і не гірше за інших народів.

**Обробка результатів:** Відповіді піддослідних переводяться в бали відповідно до шкали: «Згоден» – 4 бали; «Скоріше згоден» – 3 бали; «В чомусь згоден, в чомусь ні» – 2 бали; «Скоріше не згоден» – 1 бал; «Не згоден» – 0 балів. Потім підраховується кількість балів по кожному з типів етнічної ідентичності (в дужках вказані пункти, що працюють на даний тип):

- 1. Етнонігілізм (3, 9, 15, 21, 27).**
- 2. Етнічна індіферентність (5, 11, 17, 29, 30).**
- 3. Позитивна етнічна ідентичність (1, 7, 13, 19, 25).**
- 4. Етноегоїзм (6, 12, 16, 18, 24).**
- 5. Етноізоляціонізм (2, 8, 20, 22, 26).**
- 6. Етнофанатизм (4, 10, 14, 23, 28).**

Залежно від суми балів, набраних випробуванним за тією чи іншою шкалою (можливий діапазон – від 0 до 20 балів), можна судити про вияв відповідного типу етнічної ідентичності, а порівняння результатів за всіма шкалами між собою дозволяє виділити один або кілька домінуючих типів.

## Додаток Е

### Методика оцінки способів поведінки під час конфлікту

(К. Томас)

Методика виявляє типові способи реагування людини на конфліктні ситуації, виявляє тенденції людських взаємин у складних умовах.

По кожному пункту треба вибрати тільки один, кращий для вас варіант відповіді «а» або «б».

1. а) Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.  
б) Ніж обговорювати те, у чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, в чому ми обидва згодні.
2. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.  
б) Я намагаюся залагодити його з урахуванням всіх інтересів іншої людини і моїх власних.
3. а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.  
б) Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.
4. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.  
б) Я намагаюся не зачіпати почуття іншої людини.
5. а) Улагоджуючи конфліктну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в інших.  
б) Я намагаюся робити все, щоб уникнути марної напруженості.
6. а) Я намагаюся уникнути неприємностей особисто для себе.  
б) Я намагаюся домогтися свого.
7. а) Я намагаюся відкласти рішення спірного питання для того, щоб згодом вирішити його остаточно.  
б) Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб добитися більш важливих завдань.

8. а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.  
б) Я першим ділом намагаюся визначити суть суперечки.
9. а) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникли.  
б) Я прикладаю зусилля, щоб домогтися свого.
10. а) Я твердо прагну домогтися свого.  
б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11. а) Першим ділом я прагну зрозуміло визначити те, у чому полягає суть суперечки.  
б) Я намагаюся заспокоїти інших і головним чином зберегти наші відносини.
12. а) Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.  
б) Я даю оточуючим можливість у чомусь залишитися при своєму, якщо вони також йдуть мені назустріч.
13. а) Я пропоную проміжну позицію.  
б) Я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.
14. а) Я повідомляю іншим свою точку зору і запитую про їхні погляди.  
б) Я намагаюся довести іншим логіку і переваги моїх поглядів.
15. а) Я намагаюся заспокоїти інших і зберегти наші стосунки.  
б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруги.
16. а) Я намагаюся не зачепити почуттів оточуючих.  
б) Я зазвичай намагаюся переконати оточуючих в перевагах моєї позиції.
17. а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.  
б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
18. а) Якщо це зробить оточуючих щасливими, я дам їм можливість наполягти на своєму.  
б) Я дам можливість партнеру залишитися при своїй думці, якщо він піде мені назустріч.

19. а) Першим ділом я прагну зрозуміло визначити те, у чому полягає суть суперечки,  
б) Я намагаюся відкласти спірні питання для того, щоб згодом вирішити їх остаточно.
20. а) Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності .  
б) Я намагаюся знайти найкраще сполучення вигод і втрат для нас обох.
21. а) Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до партнера.  
б) Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22. а) Я намагаюся знайти позицію, яка влаштовує і мене, і партнера.  
б) Я відстоюю свою позицію.
23. а) Як правило, я намагаюся, щоб всі залишилися задоволені.  
б) Іноді надаю іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24. а) Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч.  
б) Я намагаюся вмовити іншого на компроміс.
25. а) Я намагаюся переконати іншого в правоті.  
б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.
26. а) Я зазвичай пропоную середню позицію.  
б) Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) Найчастіше прагну уникнути суперечок.  
б) Якщо я знаю, що це принесе велику радість іншій людині або в цій ситуації йому необхідно виглядати лідером, я дам йому можливість настояти на своєму.
28. а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.  
б) Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай прагну знайти підтримку в іншого.
29. а) Я пропоную середню позицію.  
б) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через виниклі розбіжності.
30. а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

б) Я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми спільно могли домогтися успіху.

**Обробка результатів.** По кожному з п'яти розділів опитувальника підраховується кількість ваших відповідей, що збігаються з ключем.

**Ключ опитувальника:**

Суперництво: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Співпраця: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компроміс: 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Уникнення: 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Пристосування: 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

## Додаток Ж

### Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (в адаптації Ю. Гільбуха)

Тест призначений для визначення рівня комунікативної компетентності і якості сформованості основних комунікативних умінь.

**Інструкція:** Ми просимо Вас уважно прочитати кожен з описаних ситуацій і вибрати один варіант поведінки в ній. Це повинно бути найбільш характерне для Вас поведінку, то, що Ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, по-вашому, слід було б робити.

Будь-хто говорить Вам: «Мені здається, що Ви чудова людина». Ви завжди в подібних ситуаціях:

- а) Говорите: «Ні, що Ви! Я таким не є».
- б) Говорите з посмішкою: «Спасибі, я дійсно людина видатна».
- в) Говорите: «Спасибі».
- г) Нічого не говорите і при цьому червонієте.
- д) Говорите: «Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращу сторону».

Будь-хто здійснює дію або вчинок, які, на Вашу думку, є чудовими. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Поступаєте так, як якщо б ця дія не була настільки чудовим, і при цьому говорите: «Нормально!».
- б) Говорите: «Це було чудово, але я бачив результати трохи краще».
- в) Нічого не говорите.
- г) Говорите: «Я можу зробити набагато краще».
- д) Говорите: «Це дійсно чудово!».

Ви займаєтеся справою, яке Вам подобається, і думаєте, що воно у Вас виходить дуже добре. Будь-хто говорить: «Мені це не подобається!»



Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Ви – бовдур!».
- б) Говорите: «Я все ж думаю, що це заслуговує гарної оцінки».
- в) Говорите: «Ви маєте рацію», хоча насправді не згодні з цим.
- г) Говорите: «Я думаю, що це видатний рівень. Що Ви в цьому розумієте».
- д) Чи відчуваєте себе ображеним і нічого не говорите у відповідь.

Ви забули взяти з собою якийсь предмет, а думали, що принесли його, і хтось говорить Вам: «Ви такий тюхтій! Ви забули б і свою голову, якби вона не була прикріплена до плечей». Звичайно Ви у відповідь:

- а) Говорите: «У всякому разі, я тлумачні Вас. Крім того, що Ви в цьому розумієте!».
- б) Говорите: «Так, Ви маєте рацію. Іноді я веду себе як тюхтій».
- в) Говорите: «Якщо хто-небудь роззява, то це Ви».
- г) Говорите: «У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось».
- д) Нічого не говорите або взагалі ігноруєте цю заяву.

Будь-хто, з ким Ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому людина ця не дає ніяких пояснень своєму запізненню. У відповідь Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Я засмучений тим, що Ви змусили мене стільки чекати».
- б) Говорите: «Я все думав, коли ж Ви прийдете».
- в) Говорите: «Це був останній раз, коли я змусив себе чекати Вас».
- г) Нічого не говорите цій людині.
- д) Говорите: «Ви ж обіцяли! Як Ви сміли так спізнюватися!».

Вам потрібно, щоб хто-небудь зробив для Вас одну річ. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Нікого ні про що не просите.
- б) Говорите: «Ви повинні зробити це для мене».
- в) Говорите: «Не могли б Ви зробити для мене одну річ?», після цього

пояснюєте суть справи.

г) Злегка натякаєте, що Вам потрібна послуга цієї людини.

д) Говорите: «Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене».

Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

а) Говорите: «Ви виглядаєте засмученими. Чи не можу я допомогти?».

б) Перебуваючи поруч з цією людиною, не заводьте розмови про його стан.

в) Говорите: «У Вас якась неприємність?».

г) Нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою.

д) Сміючись говорите: «Ви просто як велика дитина!».

Ви відчуваєте себе засмученим, а хто-небудь говорить: «Ви виглядаєте засмученими». Звичайно в таких ситуаціях Ви:

а) Негативно качаєте головою або ніяк НЕ реагуєте.

б) Говорите: «Це не Ваша справа!».

в) Говорите: «Так, я трохи засмучений. Ми цінуємо ваші».

г) Говорите: «Дурниці».

д) Говорите: «Я засмучений, залиште мене одного».

Будь-хто засуджує Вас за помилку, здійснену іншими. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: «Ви з глузду з`їхали!».

б) Говорите: «Це не моя вина. Цю помилку зробив хтось інший».

в) Говорите: «Я не думаю, що це моя вина».

г) Говорите: «Дайте мені спокій, Ви не знаєте, що Ви говорите».

д) Чи приймаєте свою провину або не кажіть нічого.

Будь-хто просить Вас зробити що-небудь, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай у таких випадках Ви:

а) Говорите: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу це робити».

б) Чи виконуєте прохання і нічого не говорите.

в) Говорите: «Це дурість – я не збираюся цього робити».

г) Перш ніж виконати прохання, говорите: «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено».

д) Говорите: «Якщо Ви цього хочете ...», після чого виконуєте прохання.

Хтось каже Вам, що на його думку, те, що Ви зробили, чудово. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: «Так, я зазвичай це роблю краще, ніж більшість інших людей».

б) Говорите: «Ні, це не було настільки здорово».

в) Говорите: «Правильно, я дійсно це роблю краще за всіх».

г) Говорите: «Спасибі».

д) Ігноруєте почуте і нічого не відповідаєте.

Хто-небудь був дуже люб`язний з Вами. Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Говорите: «Ви дійсно були дуже люб`язні по відношенню до мене».

б) Дієте так, ніби ця людина не була настільки люб`язний до Вас, і говорите: «Так, спасибі».

в) Говорите: «Ви вели себе по відношенню до мене цілком нормально, але я заслуговую більшого».

г) Ігноруєте цей факт і нічого не говорите.

д) Говорите: «Ви вели себе по відношенню до мене недостатньо добре».

Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, і хто-небудь говорить Вам: «Вибачте, але Ви ведете себе занадто шумно». У таких випадках Ви зазвичай:

а) Негайно припиняєте бесіду.

б) Говорите: «Якщо Вам це не подобається, провалюйте звідси».

в) Говорите: «Вибачте, я буду говорити тихіше», після чого ведеться бесіда приглушеним голосом.

г) Говорите: «Вибачте» і припиняєте бесіду.

д) Говорите: «Все в порядку» і продовжуєте голосно розмовляти.

Ви стоїте в черзі, і будь-хто стає попереду Вас. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: «Деякі люди поводяться дуже нервово».
- б) Говорите: «Ставайте в хвіст черги!».
- в) Нічого не говорите цього типу.
- г) Говорите голосно: «Вийди з черги, ти, нахаба!».
- д) Говорите: «Я зайняв чергу раніше Вас. Будь ласка, станьте в кінець черги».

Будь-хто робить що-небудь таке, що Вам не подобається і викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) вигукували: «Ви бовдур, я ненавиджу Вас!».
- б) Говорите: «Я сердитий на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите».
- в) Дієте так, щоб пошкодити цій справі, але нічого цього типу не кажіть.
- г) Говорите: «Я розсерджений. Ви мені не подобаєтесь».
- д) Ігноруєте ця подія і нічого не говорите цього типу.

Будь-хто має що-небудь таке, чим Ви хотіли б користуватися. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите цій людині, щоб він дав Вам цю річ.
- б) Утримуєтеся від всяких прохань.
- в) відбирають цю річ.
- г) Говорите цій людині, що Ви хотіли б користуватися цим предметом, і потім просите його у нього.
- д) міркувати про цей предмет, але не просите його для користування.

Будь-хто запитує, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але так як це новий предмет, Вам не хочеться його позичати. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Ні, я тільки що дістав його і не хочу з ним розлучатися – може бути коли-небудь потім».
- б) Говорите: «Взагалі-то я не хотів би його давати, але Ви можете

покористуватися ним».

в) Говорите: «Ні, придбайте свій!».

г) позичають цей предмет всупереч своєму небажанню.

д) Говорите: «Ви з глузду з`їхали!».

Якісь люди ведуть бесіду про хобі, яке подобається і Вам, і Ви хотіли би приєднатися до розмови. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Не кажіть нічого.

б) Перериваєте бесіду і відразу ж починаєте розповідати про свої успіхи в цьому хобі.

в) Підходьте ближче до групи і при слушній нагоді вступаєте в розмову.

г) Підходьте ближче і очікуєте, коли співрозмовники звернуть на Вас увагу.

д) Перериваєте бесіду і негайно починаєте говорити про те, як сильно Вам подобається це хобі.

Ви займаєтеся своїм хобі, а хто-небудь запитує: «Що ви робите?» Зазвичай Ви:

а) Говорите: «О, це дрібниця». Або: «Та нічого особливого».

б) Говорите: «Не заважайте, хіба Ви не бачите, що я зайнятий?»

в) продовжуєте мовчки працювати.

г) Говорите: «Це зовсім Вас не стосується».

д) Припиняєте роботу і пояснюєте, що саме Ви робите.

Ви бачите, що спіткнувся і падаючого людини. У таких випадках Ви:

а) Розсміявшись, говорите: «Чому Ви не дивіться під ноги?».

б) Говорите: «У Вас все в порядку? Може бути я щось можу для Вас зробити?».

в) Питаєте: «Що трапилося?».

г) Говорите: «Це все вибоїни в тротуарі».

д) Ніяк не реагуєте на цю подію.

Ви стукнулися головою о полку і набили шишку. Будь-хто говорить: «З Вами

все гаразд?» Зазвичай Ви:

- а) Говорите: «Я прекрасно себе почуваю. Дайте мені спокій!».
- б) Нічого не говорите, ігноруючи цю людину.
- в) Говорите: «Чому Ви не займаєтеся своєю справою?».
- г) Говорите: «Ні, я забій свою голову, спасибі за увагу до мене».
- д) Говорите: «Дарма, у мене все буде о'кей».

Ви допустили помилку, але вина за неї покладено але кого-небудь іншого.

Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Не кажіть нічого.
- б) Говорите: «Це їхня помилка!».
- в) Говорите: «Цю помилку допустив Я».
- г) Говорите: «Я не думаю, що це зробила ця людина».
- д) Говорите: «Це їх гірка доля».

Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними ким-небудь на Вашу адресу. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Ідіть геть від цієї людини, не сказавши йому, що він засмутив Вас.
- б) Заявляєте цій людині, щоб він не смів більше цього робити.
- в) Нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе ображеним.
- г) У свою чергу ображаєте цю людину, називаючи його по імені.
- д) Заявляєте цій людині, що Вам не подобається те, що він сказав, і що він не повинен цього робити знову.

Будь-хто часто перебиває, коли Ви говорите. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Вибачте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав».
- б) Говорите: «Так не роблять. Можу я продовжити свою розповідь?».
- в) Перериваєте цю людину, відновлюючи свою розповідь.
- г) Нічого не говорите, дозволяючи іншій людині продовжувати свою промову.
- д) Говорите: «Замовкніть! Ви мене перебили!».

Будь-хто просить Вас зробити що-небудь, що завадило б Вам здійснити свої плани. У цих умовах Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Я дійсно мав інші плани, але я зроблю те, що Ви хочете».
- б) Говорите: «Ні в якому разі! Пошукайте кого-небудь ще».
- в) Говорите: «Добре, я зроблю те, що Ви хочете».
- г) Говорите: «Відійдіть, залиште мене в спокої».
- д) Говорите: «Я вже приступив до здійснення інших планів. Може бути, коли-небудь потім».

Ви бачите кого-небудь, з ким хотіли б зустрітися і познайомитися. У цій ситуації Ви зазвичай:

- а) Радісно гукає цієї людини і йдете йому назустріч.
- б) Підходите до цієї людини, представляєтеся і починаєте з ним розмову.
- в) Підходите до цієї людини і чекаєте, коли він заговорить з Вами.
- г) Підходите до цієї людини і починаєте розповідати про великих справах, скоєних Вами.
- д) Нічого не говорите цій людині.

Будь-хто, кого Ви раніше не зустрічали, зупиняється і гукає Вас вигуком «Привіт!» У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Що Вам завгодно?».
- б) Не кажіть нічого.
- в) Говорите: «Дайте мені спокій».
- г) Виголошуєте у відповідь «Привіт!», представляєтеся і просите цю людину представитися в свою чергу.
- д) Киває головою, вимовляє «Привіт!» і проходить мимо.

Даний тест являє собою різновид тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якій є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, впевненому, партнерського стилю. Ступінь наближення до еталону можна визначити за кількістю правильних відповідей. Неправильні відповіді поділяються на неправильні «знизу» (залежні) і неправильні «зверху» (агресивні). Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До

кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Треба вибрати один, який притаманний саме йому спосіб поведінки в даній ситуації. Не можна вибирати два або більше варіантів або приписувати варіант, не зазначений в опитувальнику. Авторами пропонується ключ, за допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування відноситься обраний варіант відповіді: впевненому, залежному або агресивному. В результаті пропонується підрахувати число правильних і неправильних відповідей в процентному відношенні до загальної кількості обраних відповідей.

Всі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуації, в яких потрібно реакція на позитивні висловлювання партнера (питання 1, 2, 11, 12).
- ситуації, в яких підліток (старшокласник) повинен реагувати на негативні висловлювання (питання 3, 4, 5, 15, 23, 24).
- ситуації, в яких до підлітка (старшокласнику) звертаються з проханням (питання 6, 10, 14, 16, 17, 25).
- ситуації бесіди (13, 18, 19, 26, 27).
- ситуації, в яких потрібно прояв емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини (питання 7, 8, 9, 20, 21, 22).

**Обробка та аналіз результатів:** Відзначте, який спосіб спілкування Ви вибрали (залежний, компетентний, агресивний) в кожній запропонованій ситуації відповідно до ключа. Проаналізуйте результати: які вміння у Вас сформовані, який тип поведінки переважає?

#### **Блоки умінь:**

Уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка – питання 1, 2, 11, 12.

Реагування на справедливу критику – питання 4, 13.

Реагування на несправедливу критику – питання 3, 9.

Реагування на зачіпає, провокує поведінку з боку співрозмовника – питання 5, 14, 15, 23, 24.



Уміння звернутися до однолітка з проханням – питання 6, 16.

Уміння відповісти відмовою на чужу прохання, сказати «ні» – питання 10, 17, 25.

Уміння самому надати співчуття, підтримку – питання 7, 20.

Уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку однолітків – питання 8, 21.

Уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність – питання 18, 26.

Реагування на спробу вступити з тобою в контакт – питання 19, 27.

### КЛЮЧІ

<i>залежні</i>	<i>компетентні</i>	<i>агресивні</i>
АГ	БВ	Д
АВ	Д	БГ
ВД	Б	АГ
БД	Г	АВ
Г	АБ	ВД
АГ	ВД	Б
БГ	АВ	Д
АГ	В	БД
Д	БВ	АГ
Д	БВ	АГ
БГ	А	ВД
АГ	В	БД
АВ	Д	БГ
ВД	Б	АГ
БД	Г	АВ
Г	АБ	ДВ
АГ	В	БД
АВ	Д	БГ
ГД	БВ	А
Б	ГД	АВ
А	ВГ	БД
АВ	Д	БГ
Г	АБ	ВД
В	АТ	БГ
ВД	АБ	Г
БД	АГ	В
БД	АГ	В

## Додаток И

**Робоча навчальна програма курсу  
«Теорія і практика масових комунікацій  
у процесі міжкультурної взаємодії»**

*(Джерело: власна розробка)*

Курс містить два змістових модулі (2 ECTS кредити)

№ з/п	Назви теоретичних розділів	Кількість годин						
		Разом	Аудиторних	Лекцій	Семінарських	Індивідуальна робота	Самостійна робота	Модульний контроль
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І.</b>								
<b>Витоки та засади міжкультурної взаємодії</b>								
1.	Сутність та значення міжкультурної взаємодії	8	4	2	1	2	5	2
2.	Роль феномену «міжкультурної компетентності» в міжкультурній взаємодії	8	4	2	1		4	
3.	Міжкультурна комунікація. Взаємодія різних культур. Види міжкультурної комунікації. Структура міжкультурного комунікативного акту	9	4	2	1		4	
4.	Шляхи вирішення міжкультурних конфліктів в індивідуалістичних та колективних культурах. Взаємозв'язок міжкультурної компетентності та соціокультурної адаптації. Особливості побудови міжкультурної комунікації в освітньому середовищі університету	9	4	2	1		5	
<b>Разом за змістовим модулем І</b>		<b>34</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>2</b>

<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.</b>								
<b>Особливості формування міжкультурної компетентності особистості у процесі міжкультурного спілкування</b>								
<b>5.</b>	Поняття культури. Діалог культур. Культурна специфіка	10	4	2	2	2	5	2
<b>6.</b>	Особливості крос-культурних відмінностей у системі невербальної комунікації	9	4	2	2		4	
<b>7.</b>	Міжкультурна взаємодія: сутність, структура, технології та особливості реалізації	10	4	2	2		4	
<b>8.</b>	Міжкультурна професійна діяльність та мультикультурні можливості в освітньому середовищі університету	9	4	2	2		5	
<b>Разом за змістовим модулем II</b>		<b>38</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>2</b>
<b>Семестровий контроль (залік)</b>								
<b>Всього годин</b>		<b>72</b>	<b>32</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>36</b>	<b>4</b>

## Додаток К

## Список опублікованих праць за темою дисертації

*Наукові праці, у яких опубліковано основні  
наукові результати дисертації*

1. Костенко Д. В. Вища освіта в Україні в сучасному суспільстві: здобутки, проблеми, перспективи. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 136–140.
2. Костенко Д. В. Дослідження поняття міжкультурної компетентності: теоретичний аспект. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1–2. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/kdvkta.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/kdvkta.PDF)
3. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2018. № 30. С. 80–85.
4. Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності у професійній підготовці сучасного фахівця. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 1(168). С. 23–28.
5. Костенко Д. В., Кучерява Л. В., Міхненко Г. Е. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців ІТ в освітньому середовищі університету. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Slovakia, 2020. Vol. 8. Issue 1. P. 102–111.
6. Костенко Д. В., Чернуха Н. М. Змістовий та структурний аналіз міжкультурної компетентності у студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 69. Т. 3. С. 157–163.
7. Kostenko D. V. On the formation of intercultural competency of personality in foreign theory and practice. Scientific and pedagogic internship. *Effective methods of teaching Philological Sciences in higher education institutions: Internship proceedings*, 2020. Baia Mare, Romania. P. 64–68.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

8. Костенко Д. В. Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності управління вищим навчальним закладом. *Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Хмельницький, 19–20 квітня 2012 р.). Хмельницький, 2012. С. 140–142.
9. Костенко Д. В. Культура мовлення особистості. *Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів в Україні та світі*: матеріали круглого столу (Хмельницький, 05 листопада 2013 р.). Хмельницький: Видавництво ХІ МАУП, 2013. С. 48–51.
10. Костенко Д. В. Роль мовленнєвої культури у формуванні особистості. *Післядипломна педагогічна освіта та методична служба на Хмельниччині: історія поступу (до 75-річчя Хмельницького ОІППО)*: матеріали наук.-практ. конф. (Хмельницький, 26 листопада 2014 р.). Хмельницький: ПП Мельник, 2014. С. 111–114.
11. Костенко Д. В. Вічні цінності християнства та виклики сучасності. *Історія, культура та освіта: християнський вимір*: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 19 листопада 2015 р.). Хмельницький: Вид-во ХІ МАУП, 2015. С. 122–126.
12. Kostenko D. Theoretical approaches to the concept of multicultural competence. *Современные достижения в науке и образовании*: сб. тр. XII Междунар. науч. конф. (Нетания, Израиль, 17–24 сентября 2017 г.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 128–131.
13. Костенко Д. В. Пріоритетні вектори мультикультурної компетентності фахівця. *Perspectives of the science and education*: materials of the 6th International youth conference (New York, USA, December, 14, 2018) SLOVO\WORD, New York, USA, 2018. P. 199–206.
14. Kostenko D. Information Technologies in English Language Teaching and Podcasting. *Інноваційні технології як основа професійного становлення*

- особистості*: матеріали наукового семінару (Хмельницький, 04 травня 2018 р.). Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту ПрАТ «ВНЗ МАУП», 2018. Вип. 3. С. 57–60.
15. Kostenko D. Use of Technology in English Language Class. *Наука и образование*: сб. тр. XIII Междунар. науч. конф. (Хайдусобосло, Венгрия, 4–13 января 2019 г.). Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 135–137.
  16. Костенко Д. В. Підходи й методи формування міжкультурної комунікації студентів немовних закладів вищої освіти. *Сучасні досягнення у науці та освіті*: зб. пр. XIV Міжнар. наук. конф. (Нетанія, Ізраїль, 26 вересня – 03 жовтня 2019 р.). Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 122–125.
  17. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікативна компетентність як невід’ємна складова сучасної освіти. *Інноваційні технології як основа професійного становлення особистості*: матеріали науково-практичного семінару. (Хмельницький, 07 травня 2019 р.). Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту ПрАТ «ВНЗ МАУП», 2019. Вип. 4. С. 79–87.
  18. Костенко Д. В. Формування та розвиток міжкультурної компетенції майбутніх фахівців в процесі викладання іноземної мови. *Історія, культура та освіта: християнський вимір*: матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 18 жовтня 2019 р.). Хмельницький : Вид-во ХІМАУП, 2019. Вип. 9. С. 103–106.
  19. Костенко Д. В. Структура і зміст міжкультурної компетенції студентів немовних ЗВО в умовах сучасного суспільства. *Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 06 листопада 2019 р.). Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту МАУП, 2019. Вип. 12. С. 28–40.
  20. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічний феномен. *Наука та освіта*: зб. пр. XIV Міжнар. наук. конф. (Хайдусобосло, Угорщина, 4–13 січня 2020 р.). Хмельницький: ХНУ, 2020. С. 135–140.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові  
результати дисертації*

21. Костенко Д. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа формування міжкультурної компетенції здобувачів вищої освіти. *Психологія XXI століття: теоретичні і практичні дослідження*. Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін.-ту МАУП, 2019. Вип. 9. С. 64–69.
22. Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності студентів: реалії та виклики сучасного освітнього середовища. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія. Соціальна робота. Київ, 2018. Вип. 2(4). С. 20–23.

## Додаток Л

### Відомості про апробацію результатів дослідження

#### *Міжнародних:*

1. Міжнародна конференція «Современные достижения в науке и образовании» (17–24 вересня 2017р., Нетанія, Ізраїль). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Theoretical approaches to the concept of multicultural competence».
2. Міжнародна конференція «Perspectives of Science and Education» «Perspectives of Science and Education» (14 грудня 2018 р., Нью-Йорк) Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Пріоритетні вектори мультикультурної компетентності фахівця».
3. Міжнародна конференція «Сучасні досягнення у науці та освіті» (26 вересня – 3 жовтня 2019 р., Нетанія, Ізраїль). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Підходи й методи формування міжкультурної комунікації студентів немовних закладів вищої освіти».
4. Міжнародна конференція «Наука и образование» (4–13 январа 2019 г., Хайдусобосло, Венгрия). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Use of Technology in English Language Class».
5. Міжнародна конференція «Наука та освіта» (4–13 січня 2020 р, Хайдусобосло, Угорщина). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічний феномен».

#### *Всеукраїнських:*

6. Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія, культура та освіта: християнський вимір» (19 листопада, 2015 р., Хмельницький). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Естетичне прагнення як складова духовності».
7. Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія, культура та освіта: християнський вимір» (18 жовтня 2019 р., Хмельницький). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Формування та розвиток



міжкультурної компетенції майбутніх фахівців в процесі викладання іноземної мови».

8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів в Україні та світі» (06 листопада 2019 р., Хмельницький). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Структура і зміст міжкультурної компетенції студентів немовних ЗВО в умовах сучасного суспільства».
9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції» (Хмельницький, 19–20 квітня 2012 р.). Форма участі – заочна. Публікація на тему: Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності управління вищим навчальним закладом.

*Регіональних:*

10. Круглий стіл «Українська мова і нація: перспективи розвитку в період глобалізаційних процесів в Україні та світі» (05 листопада 2013 р., Хмельницький). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Культура мовлення особистості».
11. Науково-практична конференція «Післядипломна педагогічна освіта та методична служба на Хмельниччині: Історія поступу (до 75-річчя Хмельницького ОППО)» (26 листопада 2014 р., Хмельницький). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Роль мовленнєвої культури у формуванні особистості».
12. Науково-практичний семінар «Інноваційні технології як основа професійного становлення особистості» (04 травня, 2018 р., Хмельницький). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Information Technologies in English Language Teaching and Podcasting».
13. Науковий семінар «Інноваційні технології як основа професійного становлення особистості» (07 травня 2019 р., Хмельницький). Форма участі – заочна. Публікація на тему: «Міжкультурна комунікативна компетентність як невід’ємна складова сучасної освіти».

## Додаток М

## Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
 вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
 E-mail: kgru@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 02.04.2018 р. № 151

на \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження основних результатів дисертаційної роботи  
 Костенка Дмитра Вікторовича  
 з теми «Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі  
 «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету»,  
 поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти

Впродовж 2016-2019 рр. Д.В. Костенко брав участь у соціальних проектах та виховних заходах Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Відвідував наукові заходи різного рівня, тренінги, соціальні проекти. Основна увага дисертанта Д.В. Костенка була спрямована на формування професійної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології».

Запропонована здобувачем Д.В. Костенком структурно-функціональна модель формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології», як показали проведені ним опитування, контрольні роботи, виявилися ефективною: у студентів підвищився рівень професійної мобільності та зацікавленість до професійної діяльності.

Матеріали наукового дослідження щодо підвищення формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету було успішно апробовано у вигляді окремих модулів спецкурсу «Теорія і практика масових комунікацій в процесі міжкультурної взаємодії».

Науково-педагогічним складом Академії та студентами було позитивно оцінено матеріали наукового дослідження щодо підвищення формування міжкультурної компетентності у студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Незаперечною науково-теоретичною і практичною значущістю результатів дисертаційної роботи Д.В. Костенка є можливість для їх подальшого використання у освітньому процесі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Проректор з наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор



О.М. Галує



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-42-76, факс: (0382) 67-42-68  
 E-mail: center@hnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

17.12.2019 № 123

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження основних результатів дисертаційної роботи  
 Костенка Дмитра Вікторовича

з теми «Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі  
 «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету»,  
 поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти

Упродовж 2016-2020 рр. в аудиторну роботу Хмельницького національного університету впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Дмитра Костенка.

Дисертантом досліджено питання залучення майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітній процес університету та наявність можливості доступу до навчальної інформації та інформації з результатами навчальної діяльності, розподілення у просторі й часі та у режимі онлайн у разі використання в діяльності закладів вищої освіти освітніх інформаційних середовищ для студентів та викладачів закладів вищої освіти, кураторів академічних груп.

Запропонована дисертантом технологія формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітнє середовище університету була реалізована самим здобувачем і сприяла підвищенню рівня сформованості показників формування міжкультурної компетентності у студентів, а саме: вміння виявляти міжкультурні та культурні аспекти професійного спілкування; вміння передбачати, розуміти і справлятися з труднощами, що виникають в процесі міжкультурного спілкування в професійній сфері; вміння вести плідний діалог культур; вміння відкрито обмінюватися думками; вміння переоцінити власні позиції; вміння знаходити прийнятні рішення; вміння вести самоспостереження; усвідомлювати власну культуру і рідну мову; вміння безперервно пізнавати в процесі міжкультурного спілкування цінності культури іншої країни; вміння адекватно проявляти себе в ситуаціях міжкультурного спілкування відповідно до норм культури інших країн.

Упродовж здійснення наукового дослідження Дмитро Костенко брав участь в апробації і практичному впровадженні розроблених методичних матеріалів в Хмельницькому національному університеті.

Матеріали дисертаційної роботи Дмитра Костенка можуть бути використані у підготовці студентів Хмельницького національного університету.

Проректор з науково-освітньої роботи  
 кандидат економічних наук, доцент



*С.А. Матюх*  
 С.А. Матюх

**Міністерство освіти і науки України**  
**Державний вищий навчальний заклад**  
**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**  
**(ДДПУ)**

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116  
 Тел./факс: (062) 866-54-54  
 E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

*05 Березень 2020 № 68-20-348* на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження основних результатів дисертаційної роботи  
 Костенка Дмитра Вікторовича

з теми «Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету»,  
 поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методи професійної освіти

Завідуючій про протягом 2016-2019 рр. на базі ДДПУ «Донбаський державний педагогічний університет» Дмитро Костенко провів дослідження з проблеми «Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету».

Дмитром Костенком вивчено компоненти міжкультурної компетентності, які відповідають таким професійно-особистісним характеристикам майбутніх фахівців у галузі «Інформаційні технології» як-от: соціальна активність (готовність до взаємодії з представниками різних етнічних груп в різних соціальних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і вбудовування конструктивних відносин у суспільстві); дивергентність поведінки (здатність до неординарного вирішення повстанових завдань, орієнтація на пошук дійових варіантів рішення); мобільність поведінки (здатність до швидкої зміни стратегії або тактики з урахуванням змінних обставин); емпатія (алекартне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини); здатність особистості сформувати соціально-моральних мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з людьми інших етнічних спільнот); комунікативність (готовність до сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їхньої точки зору, яка має право на існування незалежно від ступеня розбіжності з їхніми власними поглядами, здатність до взаємодії особистостей, що викликає горілізому, та вміння діювати всь).

Висновками дослідження сформованості формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» дозволено Дмитру Костенку здійснити розробку та запропонувати ефективні форми, методи роботи освітньої діяльності в університеті.

Матеріали дослідження Дмитра Костенка можуть бути використані під час підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій та сприяти підвищенню ефективності виховної роботи зі студентами.

Висновки про впровадження результатів дослідження Дмитра Костенка обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки ДДПУ «Донбаський державний педагогічний університет».

Завідуючій кафедри педагогіки ДДПУ  
 «Донбаський державний педагогічний університет», доктор пед.наук,

Ректор ДДПУ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор пед.наук, професор



*Кузьміна*

О.В. Кузьміна

*Омельченко*

С.О. Омельченко



КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ФАКУЛЬТЕТ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

04116, м. Київ, вул. Богдана Гаврилівщина, 24; тел.: 481-45-07  
Електронна адреса, e-mail: [fit@univ.net.ua](mailto:fit@univ.net.ua); Internet: [www.fit.univ.kiev.ua](http://www.fit.univ.kiev.ua)



№ 227-1/064  
Від «04» березня 2020 р.

#### ДОВІДКА

**про впровадження основних результатів дисертаційної роботи  
Костенка Дмитра Вікторовича  
з теми «Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців  
галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти**

Упродовж 2018-2020 рр. асистентом кафедри іноземних мов математичних факультетів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка Д. В. Костенком в освітній процес факультету інформаційних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка впроваджувалися результати дисертаційного дослідження «Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету».

Запропонована дисертантом Д.В. Костенком модель формування міжкультурної компетентності, а також форми та методи формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету сприяли підвищенню ефективності формування вміння міжкультурного спілкування у процесі міжкультурного діалогу відповідно до норм культури інших країн за рахунок розвитку професійно-значущих якостей особистості студентів у процесі задоволення їх інформаційно-освітніх потреб.

Основна увага дисертанта Д.В. Костенка була спрямована на формування професійної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Незаперечно науково-теоретична і практична значущість результатів дисертаційної роботи Д.В. Костенка сприятимуть підвищенню ефективності як аудиторної так і позааудиторної роботи зі студентами Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Декан факультету інформаційних технологій  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка,  
доктор технічних наук, професор



В. Є. Сшток