

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.2.1.9>

STRUKTURALNE ELEMENTY KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH W PRAKTYCZNYM ZASTOSOWANIU W SZKOLENIU OBCOJĘZYCZNYM KADETÓW

Nataliia Nechyporuk

docent Katedry Języków Obcych

Żytomierskiego Instytutu Wojskowego imienia S.P. Korolowa

(Żytomierz, Ukraina)

ORCID ID: 0000-0002-6770-813X

e-mail: natanechyporuk@ukr.net

Adnotacja. Współczesne standardy szkolnictwa wyższego koncentrują się na podejściu kompetencyjnym. Specjalista wojskowy na dziś musi posiadać zestaw kompetencji integracyjnych, ogólnych i specjalnych. Szczególne znaczenie wśród ogólnych zyskuje kompetencja do komunikowania się w języku obcym z uwzględnieniem cech kulturowych i narodowych. Kompetencje międzykulturowe kadetów wyższych uczelni wojskowych kształtują się w procesie studiowania dyscyplin cyklu humanistycznego, przede wszystkim jako element szkolenia obcojęzycznego. Szkolenie językowe w systemie szkolnictwa wyższego jest traktowane priorytetowo ze względu na nowoczesne procesy integracyjne w strukturach NATO. Międzynarodowa komunikacja z krajami członkowskimi i partnerami NATO staje się środkiem zbliżającym się do standardów Sojuszu Północnoatlantyckiego. Ważnym etapem wdrożenia modelu wspomnianych kompetencji jest opracowanie jego struktury i analiza każdego z komponentów. Celem artykułu jest analiza głównych składników kompetencji międzykulturowych, które są reprezentowane przez system wzajemnie uwarunkowanych komponentów: motywacyjno-wartościowego, poznawczo-językowego, komunikacyjno-strategicznego i ewaluacyjno-refleksyjnego. Ważna jest kolejność wymienionych komponentów, ponieważ każdy z nich ma swoje cele i etapy realizacji.

Słowa kluczowe: kompetencje międzykulturowe, edukacja wojskowa, komunikacja, przygotowanie obcojęzyczne, proces edukacyjny.

INTERCULTURAL COMPETENCE STRUCTURAL COMPONENTS FOR PRACTICAL USE IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING OF CADETS

Nataliia Nechyporuk

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Korolyov Zhytomyr Military Institute (Zhytomyr, Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-6770-813X

e-mail: natanechyporuk@ukr.net

Abstract. Modern standards of higher education focus on the competence approach. At present, a military specialist must have a set of integrative, general and special competences. The competence to communicate in a foreign language considering cultural and national peculiarities is of special significance among the general competences. Intercultural competence of cadets of higher military educational institutions is formed in the process of studying the humanities, primarily as a component of foreign language training. Language training in higher military education is considered a priority within the current NATO integration processes. International communication with NATO member and partner countries is becoming a means of approaching the standards of the North Atlantic Alliance. We consider the development of the structure of the aforementioned competence and analysis of each of the components to be an important stage in the implementation of its model. The purpose of the article is to analyze the main components of intercultural competence, which are presented as a system of interdependent components: motivation and values, cognitive and linguistic, communicative and strategic, and assessment and reflexion. The sequence of the mentioned components is important, as each of them has its own goals and stages.

Key words: intercultural competence, military education, communicative interaction, foreign language training, educational process.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАКТИЧНОМУ ЗАСТОСУВАННІ ПІД ЧАС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ

Наталія Нечипорук

доцент кафедри іноземних мов

Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова (Житомир, Україна)

ORCID ID: 0000-0002-6770-813X

e-mail: natanechyporuk@ukr.net

Анотація. Сучасні стандарти вищої освіти орієнтуються на компетентнісний підхід. Військовий фахівець сьогодні повинен володіти набором інтегруючих, загальних і спеціальних компетентностей. Особливого значення серед загальних набуває компетентність спілкуватися іноземною мовою з урахуванням культурно-національних особливостей. Міжкультурна компетентність курсантів вищих військових навчальних закладів формується в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, передусім як складова частина іноземомовної підготовки. Мовна підготовка в системі вищої військової освіти вважається пріоритетною, зважаючи на сучасні інтеграційні процеси в структурі НАТО. Міжнаціональне спілкування з країнами-членами та партнерами НАТО стає засобом наближення до стандартів Північно-Атлантичного альянсу. Важливим етапом упровадження моделі згаданої компетентності вважаємо розроблення її структури та аналіз кожного з компонентів. Мета статті – проаналізувати основні складники міжкультурної компетентності, яка представлена системою взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-лінгвістичного, комунікативно-стратегічного та оцінно-рефлексивного. Важливою є послідовність згаданих компонентів, оскільки кожен із них має свої цілі та етапи проведення.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, військова освіта, комунікативна взаємодія, іноземомовна підготовка, освітній процес.

Вступ. У зв'язку із тривалими трансформаційними процесами, що відбуваються у Збройних силах України як результат долучення до Програми НАТО з розширених можливостей, постає проблема забезпечення належної взаємосумісності підрозділів Збройних Сил України з підрозділами держав-членів НАТО та потреба у вдосконаленні та підвищенні продуктивності системи мовної підготовки в Збройних Силах України, метою якої є формування належного рівня володіння іноземною мовою особовим складом. Стратегічно важливою із цього огляду є англійська мова як мова міжнародного спілкування у сфері оборони.

Військова освіта на сучасному етапі орієнтується на компетентнісний підхід, який є основоположним у системі загальної вищої освіти Європейського простору. Поняття компетентності як основного результату освітнього процесу почало розглядатися у 60-х роках минулого століття у США, Великобританії та Німеччині, тоді як у вітчизняному освітньому просторі це поняття з'явилося наприкінці 20 ст.

Основна частина. Мета статті полягає в розкритті суті поняття міжкультурної компетентності та її ролі в процесі іноземомовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та аналізі структури означеної компетентності.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали наукові засади філософії, педагогіки, лінгвістики, психології, соціології, а саме: фундаментальні положення теорії пізнання, системний підхід до аналізу педагогічних явищ, філософські положення про єдність теорії і практики, взаємозв'язок об'єктивних та суб'єктивних чинників у процесі формування особистості, основні положення теорії про роль комунікації в становленні особистості; концепції системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів щодо підготовки курсантів ВВНЗ; здобутки в галузі сучасних педагогічних технологій; інноваційний досвід провідних педагогів.

Проблему компетентнісного підходу в освіті досліджували В. Байденко, О. Антонова, Н. Бібік, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, В. Краєвський, Л. Маслак, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Н. Сидорчук, Р. Уайт, А. Хуторської та ін. Аналіз змісту понять «компетенція», «компетентність» здійснили С. Бондар, М. Головань, Я. Кодлюк, О. Кучай, В. Лозовецька, Г. Мешко, О. Овчарук, Н. Перевознюк, І. Родигіна, Г. Руденко, Л. Сень, І. Чемерис та ін.

Дж. Равен розглядав компетентність як професійно-особистісні досягнення та вважав, що даний концепт є проміжною категорією у сферах педагогічної та психологічної думки. Науковець одним із перших запропонував ідею класифікації компетентностей, зважаючи на внутрішні та зовнішні чинники, а саме вікові особливості індивіда та середовище, сприятливе для формування потрібних компетентностей. Таким чином, було запропоновано диференціювати компетентності як когнітивні, афективні та вольові (Равен, 2002).

О. Дубасенюк визначає компетентність як «системно-структурне багаторівневе інтегральне особистісно-діяльнісне утворення», що є передумовою до успішного вирішення фахівцем професійних різнорівневих завдань та виступає ключовим концептом у процесі особистісно-професійного становлення (Дубасенюк, 2017: 163).

О. Пометун вважає компетентність здатністю особистості виконувати певну діяльність для вирішення робочих питань, а компетентнісний підхід – посередником, що спрямовує освітній процес на формування і розвиток «ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» (Пометун, 2007: 9).

У системі вищої військової освіти компетентнісний підхід реалізується через керівні документи Міністерства оборони України. Так, за Наказом Міністерства оборони України від 09.01.2020 р. № 4 «Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» зазначається перелік компетентностей, на які має бути зорієнтований процес підготовки військових кадрів закладами вищої військової освіти та визначається направленість надання освітніх послуг. Метою освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах є «можливість здобуття курсантами, слухачами, студентами, ад'юнктами, докторантами компетентностей у гуманітарній, соціальній, науково-природничій, технічній та військовій сферах, необхідних для професійної діяльності та їх інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку». Види компетентностей визначаються як «загальні та фахові (військово-професійні, військово-спеціальні), які визначені стандартами вищої освіти за спеціальністю підготовки, професійними стандартами за відповідними ступеннями вищої освіти та рівнями військової освіти» (Положення, 2021).

Таким чином, у системі вищої військової освіти здійснюється формування в курсантів низки загальних та фахових компетентностей, що регламентуються стандартами вищої освіти для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

Зважаючи на те, що предметом нашого дослідження є формування міжкультурної компетентності курсантів ВВНЗ у процесі іншомовної підготовки, особливу увагу звертаємо на загальні компетентності з метою аналізу сутності поняття «міжкультурна компетентність» та опису її складових компонентів.

Міжкультурна компетентність є одним із провідних конструктивів професійної компетентності військово-службовця. Здатність бути повноцінним учасником міжнародної взаємодії формується завдяки інтегративним особистісним характеристикам. Для всебічного аналізу такого феномену необхідно виявити її компоненти та охарактеризувати їх змістову сутність та ступінь кореляції між компонентами і розглянути їх з позицій системності, особливостей функціонування й прогресу, виявити передумови розвитку особистості в умовах полікультурного середовища.

Поняття «міжкультурна компетентність», на нашу думку, найчастіше виступає результатом формування загальної культури особистості як складова частина поняття «професійна культура військово-службовця», що розглядається через призму культурно-етичних аспектів військової діяльності та військово-патріотичних засад, таких як відданість Батьківщині, підтримка національних пріоритетів функціонування й розвитку народу, правильні ціннісні установки до таких понять, як порядність, доброчесність, взаємоповага, сумлінне виконання посадових обов'язків тощо. Інтегруючим фактором серед такого переліку характеристик виступає культура національного та міжнародного спілкування.

За ідеями М.В. Розова, в основу процесу успішного формування професійної компетентності спеціаліста покладені концепти як загальнокультурної компетентності, так і міжкультурної, володіння якою є важливим не лише для студентів, але й для педагогів, оскільки дає можливість здійснювати навчальну діяльність через рівноправне застосування діалогу культур (Розов, 1992: 19).

Зважаючи на результати аналізу наукової літератури, у структурі міжкультурної компетентності, в тому числі кроскультурної, мультикультурної, соціокультурної та культурологічної як споріднених концептів, простежуються типові тенденції щодо структурування основних складників досліджуваної компетентності, а саме: *вхідний компонент*, що стимулює освітню діяльність (мотиваційний, емоційний, ціннісний, аксіологічний, афективний, конативний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний, ціннісно-емоційний тощо); *проміжні складники*: компонент, що визначає контентну наповненість міжкультурної компетентності (змістовий, лінгвокраїнознавчий, спеціально-інтеркультурний); компонент, що націлений на процес пізнання та потенціал знань (гносеологічний, когнітивний, знанневий, інформаційно-освітній тощо); процесуальний компонент, який визначає форми, методи та підходи реалізації освітньої діяльності (діяльнісний, операційний, управлінський, інтерактивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний тощо); та *вихідний компонент*, що передбачає оцінювання, оцінку, самооцінку та зворотний зв'язок (рефлексивний, регулятивний, результативний, комунікативно-регулятивний тощо). У більшості дослідників окремим компонентом часто виділяється особистісний. На нашу думку, такий складник не варто виокремлювати, виходячи з того факту, що сучасний освітній процес є цілком особистісно-орієнтованим, позиціонує особу, що навчається, центром педагогічного впливу, а отже, такий елемент є наскрізним.

Змістова структура міжкультурної компетентності, на нашу думку, виявляється не лише у взаємозв'язку її компонентів, а і в алгоритмі її формування. Педагог, визначаючи план дій для досягнення певного освітнього результату, враховує інтерес аудиторії, на яку буде націлений педагогічний вплив, рівень підготовленості та володіння мовою, зміст і стратегію викладу матеріалу та вибору тих чи інших важелів впливу, забезпечення зворотного зв'язку завдяки взаємозумовленості та взаємоузгодженості таких процесів, як оцінювання й самооцінювання, корекція та самокорекція, а також практичні аспекти застосування набутих знань, умінь, навичок та компетенцій. Відповідно до такого бачення структури міжкультурної компетентності кожен її компонент повинен мати чітку відповідь на поставлені запитання: «навіщо знати?», «наскільки вже обізнаний?», «що саме і як дізнатися?», «наскільки достатні та якісні знання отримав, як їх деталізувати, вдосконалити та застосувати в майбутньому?». З огляду на таку логічну послідовність завдань пропонуємо визначити структуру міжкультурної компетентності як систему і послідовне застосування таких її змістових компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-лінгвістичного, комунікативно-стратегічного та оцінно-рефлексивного. За такою послідовністю завдань початковим пропонуємо *мотиваційно-ціннісний компонент* міжкультурної компетентності.

Сучасні теоретичні дослідження вчених у галузі мотивації та стимулювання базуються на працях багатьох вітчизняних науковців, а саме: А. Афоніна, Д. Богині, Л. Владімірової, Н. Іванець, Н. Лозінської, О. Ромашова, Е. Уткіна, Є. Хачатрян та інших. Дослідженням процесу мотивації курсантів, офіцерів, військово-службовців строкової служби присвятили свої роботи українські військові педагоги і психологи М. Варія, Г. Гайдукевич, Г. Гребенюк, М. Дорошенко, М. Корольчук, І. Ліпатов, Є. Потапчук, І. Приходько, О. Сафін, М. Томчук, В. Ягупов та ін. Проблему мотивації до військової служби розкрито в працях О. Гринчишиної, Ю. Шеремети, О. Шестопапової та ін. Питанням мотивації до підвищення ефективності професійної діяльності присвятили свої роботи Л. Кален, К. Кальницька, Д. Кобзін, А. Москаленко, С. Москвичов, А. Стародубцев та ін.

Гуманітарна складова частина є не лише обов'язковим, але й необхідним засобом вирішення професійних завдань, адже будь-який фахівець залишається елементом соціуму, що оперує набутими компетенціями

отримання, обробки, збереження і практичного застосування інформації, вербальної взаємодії з іншими реципієнтами певної професійної групи. Формування міжкультурної компетентності у військовослужбовців передбачає володіння всіма вищезазначеними компетенціями, що перш за все пов'язано із процесом спілкування (Нечипорук, 2020: 229–230).

Для курсанта сьогодні важливим є усвідомлення сучасних вимог до військовослужбовця, який повинен володіти іноземною мовою на рівні не нижче СМР2 і здійснювати комунікативну взаємодію з представниками інших національностей і культур, тому мотиваційний складник та відповідні ціннісні установки розглядаються нами як основоположні у процесі формування міжкультурної компетентності. Тому для курсанта і для викладача пріоритетним у вивченні мови і культури є фактор умотивованості. Викладач в процесі іншомовної підготовки курсантів повинен урахувати мотиваційні механізми в плануванні навчальної діяльності, добір прийомів, методів та контекстуального оточення, а також під час оцінювання.

Наступним компонентом міжкультурної компетентності пропонуємо *когнітивно-лінгвістичний* як такий, що передбачатиме застосування когнітивних дій та здібностей курсантів для набуття лінгвістичних компетенцій.

Набуття курсантами як здобувачами вищої освіти професійних компетентностей здійснюється за допомогою загальних компетентностей, серед яких здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами має вирішальне значення. Мова є основним засобом та медіатором, через який здійснюється процес пізнання об'єктів дійсності через когнітивні здібності та дії людини. В основі когнітивно-лінгвістичного компоненту лежить когнітивно-комунікативний метод та когнітивний підхід до вивчення іноземної мови, провідною ідеєю якого є той факт, що навчання іноземної мови – це не лише передача лінгвістичних знань, але й засвоєння знань про світ загалом. Окремі лінгводидактичні аспекти когнітивно-комунікативної методики представлено в працях вітчизняних учених М. Вашуленка, С. Карамана, В. Мельничайка, Н. Подлевської, Г. Шелехової та ін. Психолого-педагогічними аспектами вивчення особливостей використання когнітивного підходу у викладанні досліджували Р. Аткинсон, В. Белянін, В. Дем'янков, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін.

Саме завдяки когнітивному компоненту курсанти в процесі іншомовної підготовки дізнаються про характерні риси, що відрізняють одну культуру від іншої, та вчать, як поводити себе в культурно неоднорідному, полікультурному середовищі в різних повсякденних та службових ситуаціях.

Когнітивно-лінгвістичний компонент формування міжкультурної компетентності націлений на розвиток когнітивних здібностей, до яких передусім відносимо пам'ять, увагу і концентрацію, сприйняття, уяву, логічне мислення, критичне мислення, процес прийняття рішень. Визначаючи цілі заняття, викладач формулює серед інших розвиваючу мету, яка відповідає за розвиток саме когнітивних здібностей.

Когніцію розглядаємо як систему мисленнєвих операцій, щоб дізнатися, розпізнати, класифікувати, зіставити, диференціювати, проаналізувати, обговорити, обміркувати предмети й реалії навколишнього світу з метою їх вивчення. Когніція як процес отримання знань передбачає визначення суб'єкта (той, хто пізнає) та об'єкта (те, що пізнається), рівнів (перцептивний чи емпіричний та раціональний чи логічний) і цілей пізнання.

Нам близька думка Є. Хачатрян, що практичну цінність гносеологічного компоненту, а в нашому випадку – когнітивного, вбачається в засвоєнні теоретичних знань з міжкультурного дискурсу. Автор виділяє філософський, культурологічний, психологічний та лінгвістичний аспекти міжкультурного дискурсу, що опановуються в процесі гуманітарної підготовки з низки навчальних дисциплін (Хачатрян, 2020: 109). Ми поділяємо думку науковця щодо аспектів міжкультурного дискурсу і вважаємо їх актуальними для застосування у військовій освіті для формування міжкультурної компетентності курсантів у процесі іншомовної підготовки.

Таким чином, перший (філософський) аспект стосується пізнання курсантами навколишнього середовища засобами іноземної мови, етики соціальної взаємодії та військового етикету спілкування шляхом опанування філософії діалогу, усталених норм міжкультурної взаємодії та етнічних особливостей співрозмовників.

Культурологічний аспект передбачає засвоєння курсантами знань про соціокультурні аспекти морально-етичних норм спілкування, національну культурну ідентичність, поведінкові зразки, концепти і норми міжкультурного професійного середовища.

Психологічний аспект передбачає розроблення стратегії вивчення міжкультурних особливостей з метою нівелювання невиправданого стереотипного мислення щодо національних та психологічних особливостей учасників комунікативної взаємодії та подолання таких негативних супроводів під час спілкування, як мовний бар'єр та культурний шок. У системі військової освіти у процесі іншомовної підготовки для подолання вищезгаданих явищ, що негативно впливають на формування міжкультурної компетентності, застосовується афективно-гуманістичний підхід, метод занурення, метод «громади». Виправданим і дієвим буде рішення використовувати їх під час етапу «введення в іншомовну атмосферу, коли можуть обговорюватися питання і проблеми, що лише дотично стосуються питань силабусу і не вимагають глибоких теоретичних знань, але несуть навчально-методичну підтримку шляхом залучення курсантів до діалогу. «Виведення із зони комфорту» розцінюється на даному етапі як позитивний імпульс до інтеракції.

Лінгвістичний аспект міжкультурного дискурсу набуває важливого значення, оскільки міжкультурний дискурс – це мовленнєва діяльність, що реалізується за допомогою вербальних, невербальних і паравербальних

засобів комунікації. До комплексу знань з лінгвістичного аспекту належать знання з мовознавства, побудови усного і письмового висловлювань, логічності викладу думок, норм комунікації, способів доведення думки, культури і техніки мовлення, стилю мовлення, варіативності в комунікативних стратегіях (семантичні, прагматичні та діалогові) і тактик з метою продуктивного спілкування (Хачатрян, 2020: 110).

У кожному з аспектів простежується спільне цільове поле, представлене такими концептами, як соціальна етика, соціокультурні, національні та психологічні особливості, культурна ідентичність, норми комунікації тощо. Отже, за допомогою застосування когнітивного потенціалу курсантів та відповідного лінгвістичного середовища вони є передумовами до формування міжкультурної компетентності.

Ключове значення під час формування міжкультурної компетентності в процесі іншомовної підготовки належить комунікації як засобу отримання, обробки, оцінки та поширення інформації. Останнім часом у наукових джерелах простежуємо тенденцію до отождолення понять «стратегії навчання» та «комунікативні стратегії». Не можемо повністю погодитися з даним фактом, оскільки перше поняття охоплює ширший діапазон стратегій: прямих, де процес комунікації діє як безпосередній чинник формування компетентностей, та непрямих, у процесі застосування яких додаються такі метакомпоненти, як почуття, відчуття, установки, свідомі та підсвідомі прагнення тощо. Таким чином, *комунікативно-стратегічний компонент* міжкультурної компетентності пропонується нами як інтегруючий елемент, який урахує всі аспекти застосування мови в навчальних цілях, ураховуючи її вплив як на сферу спілкування та міжособистісної взаємодії, так і сферу внутрішньоособистісних особливостей.

Формування необхідних компетентностей під час освітнього процесу відбувається через дуплексію діяльності вчителя та учня, де кожен з учасників за сучасним педагогічними тенденціями може вибрати стратегію навчання. Стратегія є ключовим концептом у багатьох галузях: не лише у військовій справі, але і як педагогічне поняття. У 70-х роках 20 століття поняття активно входить у вітчизняний науково-педагогічний обіг як колокація «стратегії навчання».

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають термін «стратегія» з біхевіористичної позиції як цілеспрямовану та контрольовану лінію поведінки, визначену індивідом для виконання поставлених завдань (Ніколаєва, 2003: 10).

Дж. Рубін однією з перших використала концепт стратегії у векторі навчальної діяльності. Стратегії навчання науковець поділяє на прямі й непрямі та тлумачить як прийоми чи техніки, що застосовуються суб'єктами навчання для формування освітніх компетенцій (Rubin, 1987: 19).

Дж. Пурпура називає стратегіями внутрішні механізми учня, що скеровують його здібності «планувати, ставити запитання, проводити асоціації, запам'ятовувати, розставляти пріоритети, диференціювати основну думку від другорядних, стежити за прогресом та здійснювати рефлексію» (Purpura, 2014: 533).

Отже, стратегію за напрямом нашого дослідження розуміємо як чітку послідовність спланованих установок, моделей поведінки, дій та заходів, що відповідають поставленим цілям і сподіванням, для досягнення оптимальних результатів та виконання актуальних завдань.

Зважаючи на вищезгадану думку про те, що навчальний процес – це двостороння взаємодія вчителя та учня, поняття стратегій навчання пропонуємо розглядати з обох позицій.

З одного боку, вчитель, плануючи навчальний процес, вибирає власну стратегію «як навчити?», враховуючи ряд аспектів:

- загальні цілі навчання та очікувані результати;
- контентний складник;
- поточний та бажаний рівні володіння іноземною мовою;
- індивідуальний та груповий психологічний профіль аудиторії, на яку направлено педагогічний вплив;
- методологічний інструментарій, тобто визначений набір прийомів, методів, технологій та підходів;
- систему критеріїв та показників оцінювання здобутих результатів з акцентом на зворотний зв'язок та засоби корекції.

Процес іншомовної підготовки у ВВНЗ є чітко регламентованим, тому перші три аспекти мають корелюватися з положеннями освітніх програм та силабусів з навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка)» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Він здійснюється в порядку, близькому до стратегії, розробленої в Університеті Канзасу, в Центрі дослідження навчальної діяльності, а саме: 1) вхідне тестування з метою визначення поточного рівня володіння мовою; 2) опис процедури навчання та окреслення цілей; 3) моделювання навчальної діяльності, планування, прогнозування результатів навчання; 4) аудиторне навчання; 5) контрольні заходи та оцінювання; 6) вихідне тестування; 7) висновки та пропозиції щодо подальших кроків у навчанні (Schumaker, Deshler, 1992).

З іншого боку, тобто з позиції учня, існує ряд стратегій «як вивчати?». Дж. Пурпура систему таких стратегій означає як стратегічну компетентність, що формується як злагоджена робота когнітивного та поведінкового складників. У структурі стратегічної компетентності дослідник визначає чотири групи стратегій: метакогнітивні, що відповідають за сферу думок і поведінки, когнітивні, що активізують розумові дії та мисленнєві операції для отримання знань, соціальні стратегії, які регламентують міжособистісну взаємодію, та афективні стратегії, що націлені на емоційну сферу суб'єктів навчання для подолання негативних станів (Purpura, 2014: 533).

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує багато думок щодо класифікації стратегій навчання з боку учня, які розглядаються як стилі навчання. Основними критеріями в такому підході є стилі навчання

за перевагами: перцептивними (візуальний, кінстетичний та аудіальний типи), особистісними (інтраверт, екстраверт) та процесуальними (індуктивний чи дедуктивний, синтетичний чи аналітичний, контекстний чи абстрактний тощо). Вчитель на етапі знайомства з навчальною аудиторією вивчає її психологічні особливості та переваги кожного з учасників для впровадження освітньої діяльності та продуктивної взаємодії.

Наступним кроком після вибору та впровадження стратегій навчання є процес оцінювання та рефлексії. *Оцінно-рефлексивний компонент* міжкультурної компетентності має на меті оцінити набуті знання, вміння, навички і сформовані компетенції та отримати зворотний зв'язок у вигляді відгуків щодо ефективності наданих освітніх послуг. Рефлексія в навчальному процесі передбачає здатність до самоаналізу та самооцінки як внутрішніх станів, виправданості очікуваних сподівань, так і наслідків зовнішнього впливу з боку вчителя та інших суб'єктів навчання. Саме рефлексивний складник є підґрунтям для здійснення вдалого зворотного зв'язку, який у свою чергу передбачає інформування з приводу успішності чи неуспішності виконання поставлених навчальних задач для усунення недоліків чи недопущення помилок на майбутнє.

Вища військова освіта послуговується різними системами оцінювання, що залежить від категорії тих військових, які навчаються, та від курсу, який вони опановують. Так, курсанти, які здобувають перший та другий рівні вищої освіти, оцінюються за 100-бальною шкалою ЄКТС (Європейська кредитно-трансферно-накопичувальна система). Проте з огляду на посилення взаємодії та забезпечення взаємосумісності підрозділів Збройних Сил України з підрозділами держав-членів НАТО система оцінювання знань іноземної мови повинна відповідати стандарту НАТО *STANAG 6001*, що окреслює шість рівнів мовленнєвої компетенції.

Рівень 0 – Відсутність практичного вміння.

Рівень 1 – Виживання.

Рівень 2 – Функціональний.

Рівень 3 – Професійний.

Рівень 4 – Експертний.

Рівень 5 – Досконалий / Рівень високоосвіченого носія мови (Дорожня карта, 2021).

Таким чином, застосування різних підходів до оцінювання мовленнєвих компетентностей дозволить викладачу вищого військового навчального закладу максимально об'єктивно оцінити навчальні здобутки курсантів та дасть змогу спроектувати наступні кроки на шляху опанування мови стратегічного партнера ЗС України.

Висновки. Отже, нами зроблено спробу охарактеризувати основні компоненти міжкультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі іншомовної підготовки. Зазначена компетентність, на думку автора, заслуговує особливої уваги на сучасному етапі розвитку Збройних Сил України та векторів зовнішньої політики нашої держави. Кваліфікований військовослужбовець повинен володіти повним спектром компетентностей як загальних, так і професійно-спеціальних, для оперативного та якісного виконання службових обов'язків та вільно спілкуватися іноземними мовами з урахуванням культурних та національних особливостей представників держав-партнерів.

Список використаних джерел:

1. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки) : затв. міністром оборони України від 01.03.2021 р. URL: https://www.mil.gov.ua/content/education/doroznya_karta_2021.pdf (дата звернення: 07.03.2021).
2. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід як чинник професіоналізації вищої освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 15. С. 161–164.
3. Нечипорук Н.Л. Роль мотивації у процесі формування міжкультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 34. DOI: 10.24919/2308-4863/34-4-34
4. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти : затв. наказом М-ва оборони України від 09.01.2020 р. № 4. URL: <http://ibhb.chnu.edu.ua/uploads/files/metodrada/> (дата звернення: 17.03.2021).
6. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 9.
7. Purpura J. Language learner styles and strategies. *Teaching English as a second or foreign language* / Ed. M. Celce-Murcia, D. Brinton, A. Snow. 4th edition. Boston, MA : National Geographic Learning/Cengage, 2014. P. 532–549.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 400 с.
9. Розов М.В. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. Социально-философские проблемы образования. Москва, 1992. С. 18–26.
10. Rubin J., Wenden A. *Learner Strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1987.
11. Schumaker J.B., Deshler D.D. Validation of learning strategy interventions for students with LD: Results of a programmatic research effort. *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* / Ed. Y.L. Wong. New York : Springer-Verlag, 1992.

12. Хачатрян Є.Л. Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020. 210 с.

References:

1. Dorozhnia karta vdoskonalennia movnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy (na 2021-2025 roky) [Roadmap for improving language training in the Armed Forces of Ukraine (for 2021–2025)] : zatv. ministrom oborony Ukrainy vid 01.03.2021 r. URL: https://www.mil.gov.ua/content/education/doroznya_karta_2021.pdf (дата звернення: 07.03.2021).
2. Dubaseniuk, O. A. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk profesionalizatsii vyshchoi osvity [Competence approach as a factor in the professionalization of higher education]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. Vyp. 15. S. 161-164 [in Ukrainian].
3. Nechyporuk, N. L. (2020). Rol motyvatsii u protsesi formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti kursantiv vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladiv. [The role of motivation in the process of forming the intercultural competence of cadets of higher military educational institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka*. Vyp. 34. DOI: 10.24919/2308-4863/34-4-34 [in Ukrainian].
4. Nikolaieva, S. Yu. (2003). Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [General European recommendations for language education: study, teaching, assessment]. Kyiv : Lenvit. 273 s. [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvitnoi diialnosti u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ministerstva oborony Ukrainy ta viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity [Regulations on the peculiarities of the organization of educational activities in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine and military educational subdivisions of higher education institutions] : zatv. nakazom M-va oborony Ukrainy vid 09.01.2020 r. № 4. URL: <http://ibhb.chnu.edu.ua/uploads/files/metodrada/> (дата звернення: 17.03.2021) [in Ukrainian].
6. Pometun, O. I. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni i storychnii osviti [Competence approach in modern historical education]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*. № 6. С. 9 [in Ukrainian].
7. Purpura, J. (2014). Language learner styles and strategies. *Teaching English as a second or foreign language* / Ed. M. Celce-Murcia, D. Brinton, A. Snow. 4th edition. Boston, MA : National Geographic Learning/Cengage. – P. 532–549.
8. Raven, Dzh. (2002). Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie, realizacija [Competence in modern society: identification, development, implementation]. Moskva : Kogito-Centr. 400 s. [in Russian].
9. Rozov, M. V. (1992). Metodologicheskie principy cennostnogo prognozirovaniia obrazovaniia [Methodological principles of value forecasting of education]. *Social'no-filosofskie problemy obrazovaniia*. Moskva. S. 18-26 [in Russian].
10. Rubin, J. (1987) Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: Wenden, A.L. and Rubin, J., Eds., *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 15-30.
11. Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (1992). Validation of learning strategy interventions for students with LD: Results of a programmatic research effort. *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* / Ed. Y. L. Wong. New York : Springer-Verlag.
12. Khachatryan, Ye. L. (2020). Formuvannia mizhkulturnoi dyskursyvnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z ekonomiky v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of intercultural discourse competence of future specialists in economics in the process of studying humanities] : dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Tsentralnoukr. derzh. ped. un-t im. Volodymyra Vynnychenka. Kropyvnytskyi. – 210 s. [in Ukrainian].