

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОВАЛЬЧУК ЮЛІЇ ВІТАЛІЇВНИ

УДК 159.95

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Ю. В. Ковальчук

Науковий керівник:

Пасічник Ігор Демидович,
доктор психологічних наук,
професор

Острого – 2026

АНОТАЦІЯ

Ковальчук Ю.В. Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія». – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячене теоретико-методологічному обґрунтуванню та емпіричному вивченню психологічних особливостей формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки.

У дисертації здійснено комплексний теоретичний аналіз науково-психологічних підходів до розуміння сутності й структури комунікативної культури. Установлено, що комунікативна культура є багатовимірним феноменом, який постає як органічний синтез процесів комунікації та загальної культури особистості. На відміну від комунікативної компетентності, культури мовлення чи мовленнєвого етикету, які відображають окремі інструментальні або нормативні аспекти комунікативної діяльності, комунікативна культура розглядається як глибинна інтегративна якість особистості, що функціонує одночасно на особистісному, ціннісному, рефлексивному й операційно-технічному рівнях. Вона забезпечує як внутрішню готовність особистості до діалогу, так і практичну реалізацію комунікації в реальних соціальних та міжкультурних ситуаціях.

У роботі систематизовано соціокультурний, особистісний, діяльнісний, метакогнітивний та аксіологічний підходи до розуміння комунікативної культури. Соціокультурний підхід дав змогу розглянути комунікативну культуру в контексті міжкультурної компетентності, національної ідентичності, толерантності та здатності особистості до конструктивної взаємодії з представниками інших культур. Особистісний підхід уможливив інтерпретацію комунікативної культури як складного, цілісного, динамічного

особистісного утворення, що залежить від життєвого досвіду, системи цінностей, соціального й емоційного інтелекту людини. Метакогнітивний підхід акцентував увагу на здатності особистості свідомо будувати, контролювати, оцінювати й коригувати власну комунікативну поведінку. Аксиологічний підхід підкреслив гуманістичний характер комунікативної культури, її морально-етичне наповнення та зв'язок із системою особистісних і професійних цінностей. Діяльнісний підхід дав підстави розглядати комунікативну культуру як якість, що формується, закріплюється та проявляється у процесі реальної взаємодії.

У дослідженні диференційовано поняття «комунікативна культура» від суміжних понять: «комунікативна компетентність», «комунікативний інтелект», «культура мовлення», «мовленнєвий етикет». Обґрунтовано, що комунікативна компетентність є складником комунікативної культури, оскільки забезпечує володіння знаннями, уміннями та навичками спілкування; комунікативний інтелект є важливим психологічним ресурсом розвитку комунікативної культури, оскільки дає змогу розуміти соціальні ситуації, наміри співрозмовника й особливості міжособистісної взаємодії; культура мовлення виконує функцію мовного інструментарію комунікативної культури; мовленнєвий етикет становить її нормативний аспект, пов'язаний із дотриманням соціально прийнятних форм мовленнєвої поведінки.

Враховуючи існуючі підходи до структури комунікативної культури, виділено такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, мовно-комунікативний і соціально-поведінковий. Мотиваційно-ціннісний компонент постає ядром комунікативної культури й відображає внутрішню спрямованість особистості на автентичне спілкування, діалогічність, толерантність, професійно значущі комунікативні цінності та готовність до взаємодії. Метакогнітивний компонент виконує регулятивну функцію, забезпечуючи усвідомлення, моніторинг, оцінювання та корекцію власної комунікативної діяльності. Мовно-комунікативний компонент пов'язаний із володінням мовними засобами, комунікативними стратегіями, мовною

гнучкістю, компенсаторними вміннями та здатністю підтримувати спілкування в іншомовному середовищі. Соціально-поведінковий компонент відображає здатність до соціальної адаптації, розуміння комунікативного контексту, ненасильницького спілкування, емпатійної взаємодії, урахування вербальних і невербальних аспектів комунікації.

Отже, комунікативну культуру майбутніх фахівців іноземних мов визначено як багатовимірну інтегральну якість особистості, яка задля досягнення професійно та соціально значущої мети здатна свідомо будувати, регулювати й рефлексувати власну комунікацію на основі визначеної культурної, зокрема національної, ідентичності, цінностей і норм. Таке розуміння дає змогу трактувати комунікативну культуру не лише як сукупність мовленнєвих умінь або комунікативних навичок, а як цілісну психологічну систему, що охоплює ціннісні орієнтації, метакогнітивні механізми, мовну компетентність і соціально-поведінкову зрілість.

У дисертації визначено три основні психологічні умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: розвиток соціального інтелекту, розвиток когнітивної самосвідомості та навичок метакогнітивної регуляції, сформованість національної ідентичності в поєднанні з міжкультурною чутливістю. Соціальний інтелект розглянуто як психологічний фундамент адаптивності особистості до міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Він забезпечує здатність розуміти соціальний контекст комунікації, інтерпретувати поведінку інших людей, прогнозувати реакції співрозмовника та адекватно реагувати на зміну комунікативної ситуації. Метакогнітивна регуляція постає механізмом усвідомленого управління комунікативною діяльністю, що дає змогу майбутньому фахівцеві іноземних мов оцінювати власні комунікативні дії, виявляти труднощі, коригувати стратегії поведінки й уникати ригідних способів реагування. Національна ідентичність інтерпретована як ціннісна основа міжкультурного діалогу, що забезпечує стійкість особистості в полікультурному середовищі,

сприяє збереженню культурної суб'єктності та формуванню позиції інтеркультурного комуніканта.

У роботі обґрунтовано 4 рівні розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: нульовий, елементарний, адаптивний і творчий. В основу їх визначення покладено ступінь диференціації, інтегрованості та ієрархічної організації структурних компонентів комунікативної культури. Теоретично обґрунтовано критерійно-діагностичний апарат дослідження, який охоплює лінгвістично-комунікативний, соціокультурний / інтерактивний та особистісно-рефлексивний критерії. Лінгвістично-комунікативний критерій відображає рівень володіння мовними засобами, комунікативними стратегіями, мовною гнучкістю та компенсаторною компетентністю. Соціокультурний / інтерактивний критерій характеризує здатність до міжкультурної взаємодії, соціальної адаптації, комунікативної толерантності, соціальної обізнаності й ненасильницького спілкування. Особистісно-рефлексивний критерій охоплює мотиваційно-ціннісні характеристики, когнітивну самосвідомість, метакогнітивну регуляцію, готовність до комунікації та здатність до рефлексивного осмислення власної комунікативної поведінки.

Проведено комплексне емпіричне вивчення комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Установлено, що більшість досліджуваних має середній рівень розвитку комунікативної культури. Найбільш розвиненими виявилися готовність до комунікації, національна ідентичність та окремі аспекти метакогнітивної регуляції. Водночас менш сформованими є міжкультурна чутливість, соціальні навички та соціальна усвідомленість, що вказує на наявність труднощів у практичній реалізації комунікативних знань, цінностей і установок у реальних соціальних та міжкультурних взаємодіях.

Аналіз динаміки комунікативної культури залежно від років навчання засвідчив, що рівень розвитку мовно-комунікативного компонента зростає впродовж професійної підготовки. У структурі комунікативної культури першокурсників домінують процеси внутрішньої саморегуляції за відносно

слабшої інтегрованості мотиваційно-ціннісних і соціально-поведінкових характеристик. У студентів другого курсу структура комунікативної культури набуває більшої інтегрованості, а центрального значення набувають взаємозв'язки між мотиваційно-ціннісними та мовно-комунікативними характеристиками. На старших курсах структура комунікативної культури стає найбільш складною й інтегрованою; посилюються зв'язки між метакогнітивними та соціально-поведінковими характеристиками, що свідчить про поступовий перехід від переважно рефлексивно-контрольної моделі функціонування комунікативної культури до більш інтегрованої соціально-рефлексивної моделі.

Результати кореляційного аналізу засвідчили інтегративний характер комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Центральне місце у структурі комунікативної культури посідає готовність до комунікації, яка пов'язана з показниками всіх інших компонентів і виконує роль своєрідного інтегратора комунікативної культури. Мотиваційно-ціннісні характеристики створюють ціннісне підґрунтя комунікативної взаємодії; соціально-поведінкові характеристики забезпечують її практичну реалізацію; метакогнітивні механізми виконують функції внутрішньої регуляції, рефлексії та контролю комунікативної діяльності.

Особливу увагу в дослідженні приділено метакогнітивному компоненту. Виявлено, що когнітивна самосвідомість, потреба контролювати власні думки, негативні переконання щодо неконтрольованості думок та інші метакогнітивні характеристики утворюють відносно автономну систему внутрішньої регуляції. Водночас встановлено подвійний вплив метакогнітивних процесів на розвиток комунікативної культури. З одного боку, когнітивна самосвідомість сприяє рефлексивності, усвідомленому самостереженню та регуляції комунікативної діяльності. З іншого боку, надмірна потреба контролювати думки й переконання щодо їх неконтрольованості можуть знижувати соціальну усвідомленість, соціальні навички та спонтанність міжособистісної взаємодії. Це свідчить про необхідність формування не лише

рефлексивності, а й психологічної гнучкості, когнітивної впевненості та здатності до адаптивного реагування в умовах комунікативної невизначеності.

Факторний аналіз дав змогу виділити узагальнений метакогнітивний фактор, який інтегрує основні показники метакогнітивних переконань. Його зв'язки з іншими складниками комунікативної культури підтвердили важливу роль метакогнітивної регуляції в організації комунікативної діяльності та міжкультурної взаємодії.

Установлено, що досвід перебування в іншомовному середовищі є важливим чинником розвитку комунікативної культури, однак його вплив має нелінійний характер. Студенти, які мали досвід міжкультурної взаємодії, загалом демонстрували вищі показники більшості компонентів комунікативної культури порівняно зі студентами без такого досвіду. Найсприятливіші результати спостерігалися в студентів із досвідом перебування в іншомовному середовищі від одного до шести місяців. Натомість тривале перебування за кордоном не завжди зумовлювало подальше зростання показників. Отже, міжкультурний досвід є не автоматично позитивним чинником, а ресурсом розвитку, ефективність якого залежить від рівня його рефлексивного осмислення та психологічного супроводу.

За результатами множинного регресійного аналізу визначено найбільш значущі предиктори розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. До них належать розвиток національної ідентичності, когнітивної самосвідомості, метакогнітивної регуляції, розвиток соціальних навичок і досвід перебування в іншомовному середовищі. Це дало підстави розробити теоретико-концептуальну та емпіричну модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, яка відображає взаємозв'язок її структурних компонентів, психологічних умов та критеріїв розвитку кожного компонента комунікативної культури.

З урахуванням результатів теоретичного й емпіричного дослідження розроблено й апробовано програму формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Формування комунікативної культури

розглянуто як багаторівневий процес, що охоплює соціальне засвоєння норм і цінностей комунікації, їх інтеріоризацію, особистісне осмислення, рефлексію та подальше перетворення на внутрішні регулятори комунікативної поведінки.

Структура програми охоплювала декілька взаємопов'язаних напрямів роботи: розвиток національної ідентичності та міжкультурної чутливості; розвиток когнітивної самосвідомості та навичок метакогнітивної регуляції; розвиток соціальних навичок; стимулювання й рефлексивне осмислення досвіду міжкультурної взаємодії; розвиток мовно-комунікативного компонента в процесі аудиторної іншомовної підготовки. Окрему увагу приділено формуванню мовної гнучкості, компенсаторних стратегій, готовності до комунікації в умовах невизначеності та навичок ненасильницького спілкування. Для студентів, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі або проходили короткострокові мовні курси за кордоном, передбачено психологічний супровід, спрямований на рефлексивне осмислення міжкультурного досвіду. Для студентів без такого досвіду створювалися умови для моделювання міжкультурної взаємодії через спілкування з носіями мови, рольові ігри, міжкультурні дискусії та аналіз автентичних комунікативних ситуацій.

Результати апробації програми підтвердили її ефективність. Після реалізації формувального впливу зафіксовано зростання показників у рівнях розвитку всіх компонентів комунікативної культури. Найбільші позитивні зміни виявлено щодо міжкультурної чутливості, готовності до комунікації, мовної гнучкості, навичок ненасильницького спілкування, соціальних навичок і соціальної усвідомленості. Водночас статистично значущих змін не зафіксовано за шкалами позитивних і негативних метакогнітивних переконань та когнітивної самосвідомості, що вказує на відносну стійкість окремих метакогнітивних характеристик і потребу в більш тривалій або більш спеціалізованій роботі з ними.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- вперше: обґрунтовано й емпірично верифіковано концептуальну модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов; визначено тріаду психологічних умов її формування, а саме розвиток соціального інтелекту, когнітивної самосвідомості й метакогнітивної регуляції, національної ідентичності в поєднанні з міжкультурною чутливістю; визначено рівні, критерії та показники комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов; емпірично встановлено структурно-рівневі та структурно-змістові особливості комунікативної культури залежно від років навчання та досвіду перебування в іншомовному середовищі; доведено роль метакогнітивних переконань і короткострокових міжнародних програм у розвитку комунікативної культури;

- уточнено: зміст поняття «комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов» та її психологічну структуру, що охоплює мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, мовно-комунікативний і соціально-поведінковий компоненти;

- подальшого розвитку набули принципи й підходи до формування комунікативної культури в системі професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов.

Практичне значення дисертації полягає в розробленні авторського комплексу методик психодіагностичного вивчення комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, що містить апробовані й адаптовані інструменти, придатні для вимірювання кількісних і якісних характеристик досліджуваного явища. Розроблена програма формування комунікативної культури може бути використана в освітньому процесі закладів вищої освіти, у професійній підготовці майбутніх фахівців іноземних мов, у процесі викладання навчальних дисциплін «Практичний курс англійської мови», «Міжкультурна комунікація», «Теорія та практика перекладу», а також для розроблення психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної культури й комунікативної компетентності майбутніх фахівців іноземних мов.

Ключові слова: комунікативна культура, майбутні фахівці іноземних мов, студенти ЗВО, міжкультурна комунікація, соціальний інтелект, метакогнітивна регуляція, національна ідентичність, міжкультурна чутливість, комунікативна толерантність, готовність до комунікації, психологічні умови, програма формування комунікативної культури.

ABSTRACT

Kovalchuk, Yu. V. Psychological Features of Communicative Culture Development in Future Foreign Language Professionals. – Qualifying scientific work submitted as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the '053 Psychology' Speciality. – The National University of Ostroh Academy, Ostroh, 2026.

This dissertation focuses on the theoretical, methodological, and empirical investigation of the psychological aspects involved in developing communicative culture among future foreign language professionals during their training.

The study offers a comprehensive theoretical analysis of psychological approaches to understanding the essence and structure of communicative culture. Communicative culture is conceptualised as a multidimensional phenomenon emerging from the organic synthesis of communication processes and the individual's general culture. Unlike communicative competence, speech culture, or speech etiquette, which reflect particular instrumental or normative aspects of communicative activity, communicative culture is understood as a profound integrative personal quality that operates simultaneously at the personal, axiological, reflective, and operational levels. It ensures both an individual's internal readiness for dialogue and the practical realisation of communication in real social and intercultural situations.

The dissertation systematises socio-cultural, personality-centred, activity-based, metacognitive, and axiological approaches to the understanding of communicative culture. The socio-cultural approach enables the examination of communicative culture in the context of intercultural competence, national identity, tolerance, and an individual's capacity for constructive interaction with representatives of other cultures. The personality-centred approach enables the interpretation of communicative culture as a complex, holistic, and dynamic personal formation shaped by life experience, value orientations, and social and emotional intelligence. The metacognitive approach foregrounds the individual's ability to consciously construct, monitor, evaluate, and regulate their own

communicative behaviour. The axiological approach highlights the humanistic nature of communicative culture, its moral and ethical content, and its connection with the system of personal and professional values. The activity-based approach provides grounds for viewing communicative culture as a quality that is formed, consolidated, and manifested in the course of real interaction.

The study differentiates communicative culture from related constructs, including communicative competence, communicative intelligence, speech culture, and speech etiquette. It is argued that communicative competence constitutes a component of communicative culture insofar as it ensures the possession of communicative knowledge, skills, and abilities; communicative intelligence serves as an important psychological resource for its development because it enables an individual to understand social situations, interpret the interlocutor's intentions, and navigate interpersonal interaction; speech culture performs the function of the linguistic instrumentarium of communicative culture; and speech etiquette represents its normative aspect, associated with adherence to socially acceptable forms of verbal behaviour.

Taking into account existing approaches to the structure of communicative culture, the following components are identified: motivational-value, metacognitive, linguistic-communicative, and socio-behavioural. The motivational-value component constitutes the core of communicative culture and reflects the individual's internal orientation towards authentic communication, dialogicity, tolerance, professionally significant communicative values, and readiness for interaction. The metacognitive component performs a regulatory function by ensuring awareness, monitoring, evaluation, and correction of one's own communicative activity. The linguistic-communicative component is associated with mastery of linguistic resources, communicative strategies, linguistic flexibility, compensatory skills, and the ability to sustain communication in a foreign-language environment. The socio-behavioural component reflects the capacity for social adaptation, understanding of communicative context, non-violent communication,

empathic interaction, and sensitivity to both verbal and non-verbal aspects of communication.

Accordingly, the communicative culture of future specialists in foreign languages is defined as a multidimensional, integral personal quality that enables an individual to consciously construct, regulate, and reflect upon their own communication in order to achieve professionally and socially significant goals based on a clearly shaped cultural, including national, identity, values, and norms. Such an understanding makes it possible to interpret communicative culture not merely as a set of verbal abilities or communicative skills, but as a holistic psychological system encompassing value orientations, metacognitive mechanisms, linguistic competence, and socio-behavioural maturity.

The dissertation identifies three principal psychological conditions for the development of communicative culture among future foreign language professionals: the development of social intelligence; the development of cognitive self-consciousness and metacognitive regulation skills; and the formation of national identity in conjunction with intercultural sensitivity. Social intelligence is regarded as the psychological foundation of an individual's adaptability to interpersonal and intercultural interaction. It enables understanding of the social context of communication, interpretation of others' behaviour, anticipation of an interlocutor's reactions, and appropriate responses to changes in communicative situations. Metacognitive regulation is presented as a mechanism for the conscious management of communicative activity, enabling future foreign language professionals to evaluate their own communicative actions, identify difficulties, adjust behavioural strategies, and avoid rigid modes of responding. National identity is interpreted as the value-based foundation of intercultural dialogue, ensuring personal stability in a multicultural environment, preserving cultural subjectivity, and shaping the position of an intercultural communicator.

The study substantiates four levels of communicative culture development in future specialists in foreign languages: zero, elementary, adaptive, and creative. Their identification is based on the degree of differentiation, integration, and

hierarchical organisation of the structural components of communicative culture. A criterion-based diagnostic framework is theoretically substantiated and encompasses linguistic-communicative, socio-cultural/interactive, and personal-reflective criteria. The linguistic-communicative criterion reflects the level of mastery of linguistic means, communicative strategies, linguistic flexibility, and compensatory competence. The socio-cultural / interactive criterion characterises the capacity for intercultural interaction, social adaptation, communicative tolerance, social awareness, and non-violent communication. The personal-reflective criterion encompasses motivational-value characteristics, cognitive self-consciousness, metacognitive regulation, willingness to communicate, and the capacity for reflective understanding of one's own communicative behaviour.

A comprehensive empirical investigation into the communicative culture of future foreign-language professionals was conducted. It was found that the majority of participants demonstrated a medium level of communicative culture development. The most developed characteristics were willingness to communicate, national identity, and certain aspects of metacognitive regulation. At the same time, intercultural sensitivity, social skills, and social awareness were found to be less developed, indicating difficulties in applying communicative knowledge, values, and attitudes in real-world social and intercultural interactions.

The analysis of the dynamics of communicative culture across different years of study demonstrated that the linguistic-communicative component develops progressively throughout professional training. In first-year students, the structure of communicative culture is dominated by processes of internal self-regulation, while motivational-value and socio-behavioural characteristics remain comparatively less integrated. Among second-year students, the structure becomes more integrated, and interrelations between motivational-value and linguistic-communicative characteristics acquire central importance. In senior students, the structure of communicative culture becomes the most complex and integrated; links between metacognitive and socio-behavioural characteristics are strengthened,

indicating a gradual transition from a predominantly reflective-control model of communicative culture functioning to a more integrated socio-reflective model.

The results of the correlation analysis confirmed the integrative nature of communicative culture in future foreign language professionals. A central place in its structure is occupied by willingness to communicate, which is associated with indicators of all other components and functions as a key integrator of communicative culture. Motivational-value characteristics create the value-based foundation of communicative interaction; socio-behavioural characteristics ensure its practical implementation; and metacognitive mechanisms perform the functions of internal regulation, reflection, and control of communicative activity.

Particular attention is paid to the metacognitive component. It was found that cognitive self-consciousness, the need to control one's own thoughts, negative beliefs about the uncontrollability of thoughts, and other metacognitive characteristics form a relatively autonomous system of internal regulation. At the same time, a dual influence of metacognitive processes on the development of communicative culture was established. On the one hand, cognitive self-consciousness promotes reflectivity, conscious self-observation, and regulation of communicative activity. On the other hand, an excessive need to control thoughts and beliefs concerning their uncontrollability may reduce social awareness, social skills, and spontaneity in interpersonal interaction. This indicates the need to develop not only reflectivity, but also psychological flexibility, cognitive confidence, and the capacity for adaptive responses under conditions of communicative uncertainty.

Factor analysis identified a generalised metacognitive factor that integrates the principal indicators of metacognitive beliefs. Its connections with other components of communicative culture confirmed the important role of metacognitive regulation in the organisation of communicative activity and intercultural interaction.

It was established that the experience of staying in a foreign-language environment is an important factor in the development of communicative culture; however, its influence is non-linear. Students with experience in intercultural

interaction generally scored higher on most components of communicative culture than those without such experience. The most favourable results were observed among students with experience of staying in a foreign-language environment for one to six months. By contrast, prolonged residence abroad did not always lead to a further increase in indicators. Thus, intercultural experience should not be regarded as an automatically positive factor, but rather as a developmental resource whose effectiveness depends on the level of reflective comprehension and psychological support.

The results of a multiple regression analysis identified the most significant predictors of the development of communicative culture among future foreign language professionals. These include the development of national identity, cognitive self-consciousness, metacognitive regulation, social skills, and experience of staying in a foreign-language environment. This provided the basis for developing a theoretical-conceptual and empirical model of the development of communicative culture in future foreign language professionals, reflecting the interrelations among its structural components, psychological conditions, and criteria for the development of each component.

Taking into account the results of theoretical and empirical investigations, a programme to develop a communicative culture among future foreign language professionals was designed and tested. Communicative culture development is viewed as a multi-level process encompassing the social assimilation of communicative norms and values, their internalisation, personal comprehension, reflection, and subsequent transformation into internal regulators of communicative behaviour.

The structure of the programme included several interrelated areas of work: the development of national identity and intercultural sensitivity; the development of cognitive self-consciousness and metacognitive regulation skills; the development of social skills; the stimulation and reflective comprehension of intercultural interaction experience; and the development of the linguistic-communicative component in the process of classroom foreign-language training.

Particular attention was paid to the development of linguistic flexibility, compensatory strategies, willingness to communicate under conditions of uncertainty, and non-violent communication skills. For students who had experience of staying in a foreign-language environment or had completed short-term language courses abroad, psychological support aimed at reflective comprehension of intercultural experience was provided. For students without such experience, conditions were created to model intercultural interaction through communication with native speakers, role-plays, intercultural discussions, and the analysis of authentic communicative situations.

The results of the programme implementation confirmed its effectiveness. Following the formative intervention, an increase was recorded in the level of development of all components of communicative culture. The most substantial positive changes were observed in intercultural sensitivity, willingness to communicate, linguistic flexibility, non-violent communication skills, social skills, and social awareness. At the same time, no statistically significant changes were found in the scales for positive and negative metacognitive beliefs or cognitive self-consciousness, indicating the relative stability of certain metacognitive characteristics and the need for longer-term or more specialised work with them.

The scientific novelty of the study lies in the fact that it:

- for the first time, substantiates and empirically verifies a conceptual model of communicative culture development in future foreign language professionals;
- identifies a triad of psychological conditions for such development, namely the development of social intelligence, cognitive self-consciousness and metacognitive regulation, and national identity in conjunction with intercultural sensitivity;
- determines the levels, criteria, and indicators of communicative culture in future foreign language professionals;
- empirically establishes the structural-level and structural-content features of communicative culture depending on years of study and experience of staying in a foreign-language environment;

- demonstrates the role of metacognitive beliefs and short-term international programmes in communicative culture development;
- clarifies the content of the concept of "communicative culture of future foreign language professionals" and its psychological structure, including motivational-value, metacognitive, linguistic-communicative, and socio-behavioural components;
- further develops the principles and approaches to the development of communicative culture within the system of professional training of future foreign language professionals.

The practical significance of the dissertation lies in the development of an authorial set of methods for the psychodiagnostic investigation of communicative culture in future foreign language professionals, comprising tested and adapted instruments suitable for measuring both quantitative and qualitative characteristics of the phenomenon under study. The communicative culture development programme may be used in the educational process of higher education institutions, in the professional training of future foreign language professionals, in the teaching of such courses as Practical English, Intercultural Communication, and Theory and Practice of Translation, as well as in the development of psychological and pedagogical technologies aimed at fostering communicative culture and communicative competence in future foreign language professionals.

Keywords: communicative culture; future foreign language professionals; higher education students; intercultural communication; social intelligence; metacognitive regulation; national identity; intercultural sensitivity; communicative tolerance; willingness to communicate; psychological conditions; communicative culture development programme.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ковальчук Ю. В. Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, 2024. Вип. 17. С. 42–45.
2. Ковальчук Ю. В. Метакогнітивні компоненти комунікативної культури студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 18. С. 123–127.
3. Ковальчук Ю. Особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі. *Психологія: реальність і перспективи*. Вип.26. Рівне, 2026. С.115-127.
4. Пасічник І. Д., Ковальчук Ю. В. Теоретико-концептуальна модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2026. No 21. С. 58–64.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Ковальчук І.В., Попчук М. А., Ковальчук Ю.В. Особливості здійснення стратегічної компетенції для оволодіння іншомовними лексичними одиницями. *Світ наукових досліджень: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 21-22 листопада 2023 р.)* (Вип.24). С.251-252. ISSN 2786-6823

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

6. Ковальчук Ю.В. Метакогнітивний підхід у навчанні студентів в контексті освітніх інновацій. *Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 16(84). Острог, 2023. С.124-127.
7. Ковальчук Ю.В. Професійно-орієнтоване вивчення англійської мови студентами ЗВО немовних спеціальностей. *Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 19(87). Острог, 2023. С. 116-118.
8. Ковальчук І. В., Попчук М. А., Ковальчук Ю. В. Особливості метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 17(85). С. 193–195.
9. Ковальчук І. В., Попчук М. А., Ковальчук Ю. В. Використання компонентів метакогнітивного підходу в навчальній діяльності студентів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 20(88). С. 57–60.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	30
1.1. Науково-психологічні підходи до розуміння сутності та структури комунікативної культури.....	30
1.2. Психологічні умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.....	58
1.2.1. Соціальний інтелект як передумова розвитку комунікативної культури.....	60
1.2.2. Метакогнітивні переконання як регулятори комунікативної поведінки.....	70
1.2.3. Роль національної ідентичності в міжкультурній комунікації.....	80
1.3. Рівні, критерії та показники комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.....	93
<i>Висновки до розділу 1.....</i>	<i>111</i>
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	114
2.1. Організація емпіричного дослідження: вибірка, етапи, методи.....	114
2.2. Структурно-рівневі особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов	126
2.2.1. Структурно-рівневі особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від років навчання у ЗВО.....	127
2.2.2. Структурно-рівневі особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі.....	143

2.3. Структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: результати кореляційного аналізу.....	161
2.3.1 Структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від років навчання.....	166
2.3.2 Структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іношомовному середовищі.....	174
2.4 Емпірична модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: результати регресійного та факторного аналізів.....	186
<i>Висновки до розділу 2</i>	196

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	199
3.1. Психологічні принципи й підходи до формування комунікативної культури в освітньому середовищі.....	199
3.2. Програма формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.....	204
3.3. Динаміка розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у процесі реалізації експериментальної програми.....	219
<i>Висновки до розділу 3</i>	230
ВИСНОВКИ.....	233
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	240
ДОДАТКИ.....	263

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими трансформаціями, спричиненими повномасштабною війною та важливими для нашої країни процесами євроінтеграції. Унаслідок зростає значення ефективної міжкультурної комунікації, у межах якої провідну роль відіграють фахівці з іноземних мов, що сьогодні виконують не лише свої безпосередні професійні функції (переклад, викладання), а й репрезентують Україну у світовому просторі, беручи участь у гуманітарних ініціативах, міжнародних проєктах, міжкультурному діалозі.

Якість такої взаємодії значною мірою залежить від сформованої комунікативної культури у фахівців іноземних мов як інтегративного соціально-психологічного феномена, що містить мотиваційно-ціннісні, метакогнітивні, мовно-комунікативні та соціально-поведінкові складники.

У сучасній українській науці комунікативну культуру досліджують у різних галузях. Зокрема, педагогічні аспекти комунікативної культури розкрито в працях І. Комарової, Н. Теличко, Т. Потапчук, В. Онищук, В. Мірошніченко та ін. У психології значну увагу приділено структурним компонентам комунікативної культури (О. Корніяка, А. Фозекош, Р. Кириченко). Л. Булава, Н. Гродзінська, О. Гуменюк аналізували розвиток комунікативної компетентності, О. Шевцова, В. Соловйов, Г. Гандзілевська – психологічну готовність до міжкультурної взаємодії, С. Доброскок – формування комунікативної толерантності, О. Савенкова, Н. Бутенко, І.Пасічник, О. Матласевич, М. Августюк, Є. Карпенко – формування емоційного інтелекту як основи конструктивної взаємодії.

Закордонні вчені також зробили вагомий внесок у теоретичне підґрунтя теми. Зокрема, Е. Холл, Г. Гофстеде розглядали культуру комунікації як феномен міжособистісної взаємодії в контексті культурних норм і відмінностей. Моделі міжкультурної комунікативної компетентності, які

підкреслюють роль когнітивних і афективних аспектів адаптації особистості до інших культур, запропонували М. Беннетт, Ж. Деморган, Дж. Хаммер.

Поза тим оцінка стану досліджуваної проблеми свідчить про те, що досі ні соціальна, ні педагогічна та вікова психологія не мають цілісної теорії і системи практичних заходів для формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Зокрема, потребують уточнення структура цього феномена, механізми його розвитку; бракує системних емпіричних досліджень, які би зважали на психологічні умови та чинники, що сприяють розвитку цієї якості в процесі професійної підготовки.

Отже, як суспільні запити до фахівців іноземних мов нового типу, так і наукова потреба в глибшому розумінні психологічних основ формування комунікативної культури фахівців іноземних мов зумовили вибір теми дисертації – *«Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане в межах науково-дослідної теми кафедри психології Національного університету «Острозька академія», а саме: «Розвиток суб'єктів освітньої діяльності в умовах кіберпростору» (номер державної реєстрації: 0121U112964). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Національного університету «Острозька академія» (протокол № 5 від 24 листопада 2022 р.).

Мета дослідження – теоретично проаналізувати й емпірично визначити психологічні особливості та умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у системі професійної підготовки.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати науково-психологічні підходи до розуміння сутності та структури комунікативної культури;
- 2) визначити психологічні умови розвитку та формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов;

3) теоретично обґрунтувати критерії, показники рівнів сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов;

4) емпірично дослідити структурно-рівневі та структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі років навчання та досвіду перебування в іншомовному середовищі;

5) на основі здобутих емпіричних даних розробити й апробувати модель, а також відповідну програму формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Об'єкт дослідження: комунікативна культура як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження: психологічні особливості й умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Теоретико-методологічними засадами дослідження стали *положення міждисциплінарного підходу* до дослідження психічних явищ (І. Данилюк, І. Пасічник та ін.), *постулати когнітивної психології*, відповідно до яких комунікативну культуру проаналізовано як здатність особистості свідомо будувати, регулювати й рефлексувати власну комунікативну поведінку (І. Пасічник, Р. Каламаж, Е. Балашов, А. Бандура, Дж. Флейвелл, А. Веллс, Т. Нельсон), *особистісного підходу* – акцент на унікальності виявів комунікативної культури особистості залежно від її життєвого досвіду, цінностей, соціального й емоційного інтелекту (М. Августюк, О. Матласевич, Г. Балл, Є. Карпенко, З. Карпенко, І. Пасічник, В. Рибалка, В. Татенко, Т. Титаренко), *соціокультурного підходу*, у якому підкреслено важливість національної ідентичності й толерантності у формуванні комунікативної культури (М. Байрам, М. Беннетт, Г. Гофстеде, Т. Поніманська, Л. Прокопенко, Л. Данилевич).

Методи дослідження. Для реалізації основних завдань дослідження на різних його етапах використано систему теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів, а саме:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення, систематизація – для визначення теоретико-методологічних основ дослідження й розроблення моделі формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов;

- *емпіричні*: анкетування, комплекс психодіагностичних методик – для діагностики рівневого та структурно-компонентного складу комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, зокрема: опитувальник «Готовність до комунікації» (WTC), тест комунікативної толерантності, методика «Шкала міжкультурної чутливості» (ISS, Guo-Ming Chen, William Starosta), дослідження соціального інтелекту (апріорна модель TSIS), опитувальник «Дослідження національної ідентичності», «Опитувальник метакогнітивного пізнання (MCQ-30)» (А. Веллс та С. Картрайт-Хаттон в адаптації О. Савченко, Д. Лавриненка); виконання комунікативних ситуативних завдань – для визначення мовної гнучкості та компенсаторної компетентності; розв'язання ситуативно-поведінкових кейсів – для оцінювання навичок ненасильницького спілкування; природний експеримент – для перевірки теоретико-концептуальної моделі й апробації програми формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов;

- *математично-статистичного оброблення емпіричних даних*: методи описової статистики (оцінка середнього арифметичного, стандартного відхилення, відсотковий аналіз даних); кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Спірмена та поправкою Холма; множинний регресійний аналіз за допомогою ANOVA; експлораторний факторний аналіз і факторний аналіз за методом головних компонентів з обертанням варимакс (Varimax); критерій хі-квадрат, t-критерій Стюдента для парних (залежних) вибірок – для кількісної характеристики вираженості зв'язку між психологічними показниками; метод Манна – Вітні, тест Крускала – Волліса та поправка Бонферроні – для виявлення статистично значущих відмінностей у показниках комунікативної культури між студентами різних курсів та залежно від досвіду

перебування в іншомовному середовищі; критерії нормальності розподілу та Шапіро – Вілка й Колмогорова – Смирнова.

Статистичне оброблення одержаних даних здійснено із застосуванням програмного забезпечення «SPSS for Windows», Microsoft Excel 2013.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

- *уперше*: обґрунтовано й емпірично верифіковано концептуальну модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов; визначено тріаду психологічних умов формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов (розвиток соціального інтелекту, когнітивної самосвідомості й метакогнітивної регуляції, національної ідентичності в поєднанні з міжкультурною чутливістю); визначено критерії та показники комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов; емпірично встановлено структурно-рівневі та структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від років навчання та досвіду перебування в іншомовному середовищі; емпірично доведено роль метакогнітивних переконань (потреба контролювати думки, негативні переконання про неконтрольованість думок) та короткострокових міжнародних програм у розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов;

- *уточнено, доповнено*: зміст поняття комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов; психологічну структуру комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов (мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, мовно-комунікативний і соціально-поведінковий компоненти);

- *подальшого розвитку набули*: принципи й підходи до формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Практичне значення дисертації полягає в розробленні авторського комплексу методик психодіагностичного вивчення комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, що містить апробовані й адаптовані методики, придатні для вимірювання кількісних і якісних характеристик

досліджуваного явища; розробленні програми формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов в умовах ЗВО.

Теоретичні результати й висновки дослідження можуть бути використані для оновлення змісту таких навчальних дисциплін, як «Практичний курс англійської мови», «Міжкультурна комунікація», «Теорія та практика перекладу»; а також можуть бути покладені в основу професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов і слугувати підґрунтям для вдосконалення освітніх програм, розроблення психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної культури й компетентності майбутніх фахівців гуманітарної сфери.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес та практичну діяльність Національного університету «Острозька академія» (протокол засідання кафедри англійської мови та літератури №10 від 19 травня 2026 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол засідання кафедри практики англійської мови № 16 від 11 червня 2026 р.), Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол засідання кафедри психології №16 від 17 червня 2026 р.), Національної академії Державної прикордонної служби України (акт про впровадження).

Апробація результатів дослідження. Результати наукових пошуків оприлюднено на таких науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах: Міжнародній науково-практичній конференції «Прикладні лінгвістичні дослідження в умовах міжкультурної комунікації» (м. Острог, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026); Міжнародній науково-практичній конференції «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (м. Острог, 2022, 2023); Міжнародній науково-практичній конференції «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації» (м. Острог, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Лінгвосоціокультурні аспекти комунікації» (м. Острог, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні технології викладання іноземних мов та інтерпретації текстів світової літератури» (м. Острог, 2022, 2023, 2024,

2025, 2026); Міжнародній мультидисциплінарній науковій інтернет-конференції «Світ наукових досліджень» (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 21-22 листопада 2023 р.); 17-й Міжнародній конференції з гуманітарних наук, психології та соціальних наук “HPSCONF 2024” (м. Париж, Франція, 6–8 грудня 2024 року); Міжнародній науково-практичній конференції “6th EFPSA” (м. Гданськ, Польща, 8-11 грудня 2025 року); XXVII - XXXI науково-викладацьких конференціях Національного університету «Острозька академія» «Дні науки» (м. Острог, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026), Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції “Цивілізаційні виміри сучасності” (м. Острог, 19 травня 2026 року).

Результати дослідження обговорено й позитивно оцінено на засіданнях кафедри психології Національного університету «Острозька академія» (2023-2026 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження подано в 9 публікаціях здобувачки, з яких 4 – статті в наукових виданнях, затверджених як фахові в галузі психології, 5 – статті та тези в збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (191 найменування, із яких – 76 іноземними мовами). Робота містить 27 таблиць, які займають 17 сторінок, 15 рисунків на 11 сторінках. Загальний обсяг дослідження – 268 сторінок друкованого тексту, з них 217 – основний текст.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1 Науково-психологічні підходи до розуміння сутності та структури комунікативної культури

У сучасному світі, що характеризується глобалізацією та інтенсивною міжкультурною взаємодією, феномен комунікативної культури набуває особливого значення [69]. Низький рівень її сформованості може призводити до безініціативності та невміння вести конструктивний діалог. Це вказує на те, що комунікативна культура є однією з визначальних характеристик сучасної людини та посідає провідне місце в її загальнокультурному та професійному становленні [83].

Глибоке розуміння сутності комунікативної культури неможливе без аналізу самих родових понять – «комунікації» та «культури». Етимологічно термін «комунікація» походить від латинського *communicatio*, що вказує на його фундаментальну мету – створити спільне розуміння, об'єднання або зв'язок між суб'єктами [36]. Цей первинний смисл відображає його основну функцію – подолати відстань та роз'єднання, що також підтверджено його значеннями в сучасних словниках: «шлях сполучення» та «спілкування, передача інформації між людьми» [109, цит. за: 14].

Інтерпретація цього поняття має свою специфіку в різних галузях науки, де його тлумачать у певному контексті.

У філософії комунікацію розглядають як процес соціальної взаємодії в знакових аспектах, а також як категорію екзистенціалізму, що означає спілкування, ґрунтоване на взаєморозумінні та дискусії. Це підкреслює її роль у досягненні консенсусу, обміні ідеями та формуванні спільного світогляду.

У лінгвістиці комунікація – це специфічна форма взаємодії людей, що відбувається насамперед через функціонування мови як основного засобу передавання складних смислів і культурних кодів [83].

Соціологія розглядає комунікацію як сукупність систем, що забезпечують переміщення матеріальних об'єктів та інформаційних потоків, а також як реалізацію спілкування людей [36].

У психології поняття «комунікація» використовують для характеристики як структури ділових та міжособистісних зв'язків, так і обміну інформацією в суспільстві загалом [83]. Розширені психологічні інтерпретації містять процеси взаємного впливу, взаємозалежний обмін діями та спосіб організації спільної діяльності [37].

Наукове осмислення комунікації як самостійного феномену набуло інтенсивного розвитку напочатку ХХ ст., що зумовлено стрімким технологічним прогресом [183]. Уведення поняття в науковий обіг пов'язують із Чарльзом Кулі, який розглядав його як «механізм, за допомогою якого стає можливим існування й розвиток людських відносин» [109, цит. за: 15, с. 379]. Зокрема, Герберт Спенсер порівнював суспільство з організмом, а засоби комунікації з його нервовою системою, що підкреслює життєво важливу роль спілкування для функціонування будь-якої системи [66].

Згодом, завдяки розвитку медіа, комунікацію почали вивчати як специфічний науковий феномен, що зумовило формування різних напрямів досліджень, зокрема аналізу комунікативної взаємодії в різних системах та розроблення теорій і моделей комунікації. Усе це свідчить про те, що історія наукового осмислення комунікації розгортається на тлі постійних змін суспільних реалій [109].

Отже, комунікація є фундаментальною умовою становлення особистості та джерелом інформації [109]. Однак, незважаючи на її важливу роль і значення, немає узагальненого визначення самого поняття. Сучасне розуміння комунікації як процесу соціальної взаємодії та створення смислів неминуче вимагає концептуального апарату, який урахує норми, цінності та спільні розуміння, що є суттю культури. Саме тому поняття «комунікативна культура» постає як важливий інструмент для опису цього якісного стрибка в осмисленні комунікації.

Однак, щоб усебічно розкрити сутність комунікативної культури, потрібно спочатку проаналізувати ще одне базове поняття – «культура».

Основні підходи до визначення культури можна згрупувати за чотирма напрямками:

- 1) процес і результат інтелектуального та духовного розвитку особистості (інтелектуально-естетичний підхід);
- 2) спосіб життя суспільства (соціологічний підхід);
- 3) сукупність матеріальних і нематеріальних продуктів інтелектуальної та художньої діяльності;
- 4) цивілізоване суспільство, де панують закон і порядок [48].

Крім того, науковці виділяють нормативні (базовані на ідеалах та цінностях) і генетичні (які аналізують походження) визначення. Генетичні дефініції культури розглядають її як сукупність усього, що створено або модифіковано внаслідок взаємодії двох чи більше індивідів (П. Сорокін), або як відносно постійний нематеріальний зміст, передаваний у процесі соціалізації (Г. Беккер) [47].

Такий багатогранний підхід до розуміння культури дає змогу визначити її ключові ознаки: специфічність (як специфічно людський спосіб діяльності) та позабіологічність (коли поведінку регулюють соціальні, а не біологічні механізми) [47].

Отже, різноманітні підходи до розуміння культури – як розвитку, способу життя, цінностей або продуктів взаємодії – підкреслюють її всепроникний вплив на людське існування. Водночас якщо поєднати таке розуміння з процесами комунікації, отримаємо комплексний, глибоко вкорінений, динамічний і ціннісно орієнтований набір способів взаємодії суспільства або індивіда – прототип деякої комунікативної культури. Звідси також випливає, що якщо культура є «способом життя», то «комунікативна культура» може слугувати його комунікативним аспектом. Це передбачає, що вона динамічна (як підкреслював Г. Зіммель), ціннісно орієнтована (як зазначав М. Вебер) і сприяє соціальній стабільності (за Т. Парсонсом) [48].

Таким чином, комунікативна культура як цілісне поняття відображає весь комунікативний етнос індивіда чи групи, а не лише окремі навички. Це дозволяє нам перейти до безпосереднього аналізу цього поняття в українській та світовій науці.

Розпочнемо з того, що власне поняття «комунікативна культура» в науковому обігу з'явилося відносно нещодавно, орієнтовно на початку 90-х років XX століття. Однак, незважаючи на порівняну новизну терміна, його концептуальні передумови мають глибоке історичне коріння, особливо у вітчизняній філософсько-психологічній думці [18].

Перші українські філософи, такі як Феофан Прокопович та Григорій Сковорода, вже у XVIII столітті вбачали у спілкуванні не лише засіб обміну інформацією, а й інструмент самопізнання, емоційного розвитку та реалізації природних обдарувань [109]. Традиція розглядати комунікацію як шлях до самотрансформації продовжилася у творах Івана Котляревського та Григорія Квітки-Основ'яненка, де закладалися ідеї про залежність культури спілкування від соціального середовища та ролі індивіда [90].

Таким чином, українська інтелектуальна традиція задовго до формального терміна заклала гуманістичне та цілісне розуміння комунікативної культури, що виходить за межі суто інструментальних поглядів.

Сучасні українські дослідники розглядають комунікативну культуру через призму широкого спектра наукових дисциплін: філософії, психології, педагогіки, соціології та лінгвістики, що зумовлює застосовування міждисциплінарного підходу для охоплення всієї її складності та багатогранності [76]. З погляду такого підходу, «комунікативна культура» є синтезом двох фундаментальних концептів – «комунікації» та «культури». Е. Холл навіть стверджує, що «культура сама собою є комунікацією, а комунікація – культурою» [56, с.186]. Це твердження вказує на нерозривний, симбіотичний зв'язок між ними. Воно передбачає, що комунікативна культура

стосується не лише того, що повідомляють, але й того, як це кодують, передають та інтерпретують у межах конкретної культури [56].

Наприклад, філософський і соціологічний підходи розглядають комунікативну культуру як людський вимір соціальних відносин, спрямований на взаємне збагачення та обмін позитивним досвідом. С. Сарновська визначає зміст «комунікативної культури» як специфічний прояв соціальної культури, що характеризується «людським виміром» соціальних та інтерсуб'єктивних відносин і має на меті взаємне збагачення індивідів через обмін інформацією, взаємне передавання знань і поширення позитивного життєвого досвіду співіснування [95]. Тоді як український фахівець із педагогіки О. Корніяк відзначає, що комунікативна культура є морально орієнтованим засобом спілкування, що забезпечує афективно-інформаційний обмін між людьми, опосередковує їхню взаємодію і взаємовплив, а також уможливорює міжособистісне сприйняття та взаєморозуміння [49].

Психологічні та педагогічні підходи до розуміння комунікативної культури сфокусовані на її внутрішніх механізмах. Наприклад, Л. Сохань визначає комунікативну культуру як рівень опанування комунікативними процесами, а О. Халупо наголошує на її компонентному складі, що охоплює культуру відчуттів, мислення та мовлення [18]. І. Тимченко розглядає комунікативну культуру як систему поглядів і дій, що є способом досягнення мети під час комунікування [105]. М. Рудь трактує комунікативну культуру як здатність координувати та співвідносити свої дії з іншими, приймати й бути сприйнятливим до інших, вибирати та наводити аргументи, пропонувати альтернативні пояснення, обговорювати

Низка учених (О. Каверіна, К. Галацин, А. Хом'як, П. Стефаненко, Д. Кіслов) також сходяться на тому, що комунікативна культура є сутнісною характеристикою та показником фахової підготовки [31; 33; 36]. Вона інтегрує комунікативність, компетентність і власне культуру, будучи складником духовної культури особистості [18].

У нашому дослідженні ми опираємося на декілька основних психологічних підходів, у яких і здійснюємо науковий аналіз. Зважаючи на положення *когнітивної психології* (І. Пасічник, Р. Каламаж, Д. Флейвелл), ми поділяємо розуміння комунікативної культури як здатності особистості свідомо будувати й регулювати власну мовленнєву поведінку. У межах *особистісного підходу* (З. Карпенко, Г. Балл) фокусуємо увагу на унікальності проявів комунікативної культури, що залежать від цінностей, життєвого досвіду та соціального інтелекту фахівця. Водночас ми беремо до уваги й *соціокультурний підхід* (М. Беннетт, Г. Гофстеде, Т. Поніманська), який підкреслює значення міжкультурної компетентності, національної ідентичності та толерантності в контексті професійної діяльності майбутніх перекладачів і викладачів іноземних мов. Отже, інтегрувавши всі ці підходи, ми отримуємо комплексне розуміння сутності та структури комунікативної культури в психологічному аспекті – як інтегральної якості особистості, що містить внутрішні психологічні механізми, а не лише зовнішні процеси взаємодії.

Наш погляд до визначення змісту поняття «комунікативна культура», ґрунтований на результатах проведеного вище міждисциплінарного аналізу, інтегрує основні положення в психологічний підхід. Ми вважаємо, що комунікативна культура – це інтегративна, цілісна якість особистості, що є синтезом її внутрішньої диспозиції та зовнішніх поведінкових проявів. Вона відображає готовність і здатність людини до ефективної та етичної взаємодії, базованої на:

- потребі та мотивації до спілкування (охоплюючи толерантність до інших культур та усвідомлення власної національної ідентичності);
- системі комунікативних знань, умінь і навичок (комунікативна компетентність);
- здатності до усвідомлення та регуляції власних думок і комунікативних дій (метакогнітивний моніторинг);

- володінні вербальними й невербальними засобами для досягнення цілей комунікації.

Отже, комунікативна культура є динамічним механізмом, який не лише забезпечує ефективний обмін інформацією та взаєморозуміння, але й сприяє самореалізації, етичному самовизначенню і гармонізації взаємин у професійному й соціальному середовищі.

Подальше дослідження цього комплексного поняття потребує інтеграції різноманітних теоретичних підходів, що дають змогу розглянути його з різних ракурсів – від внутрішніх психологічних механізмів до зовнішніх соціокультурних впливів.

Згідно із *соціально-психологічним підходом*, комунікативна культура особистості є сукупністю знань, умінь і навичок, що дають змогу індивіду ефективно комунікувати з іншими людьми, досягати порозуміння, розв'язувати конфлікти та створювати продуктивну атмосферу для співпраці. Цей підхід фокусований на взаємодії між індивідом та соціальним середовищем і підкреслює, як соціальні чинники впливають на комунікативні процеси. За такого розуміння комунікативної культури важливу роль відіграють толерантність, здатність до співпереживання (емпатія) та адаптивність у різних комунікативних ситуаціях. Це означає, що комунікативна культура не обмежена лише вербальними й невербальними навичками, а охоплює глибинні психологічні аспекти, як-от емоційна регуляція та соціальна чутливість.

Психологічним підґрунтям цього підходу є теорія соціального навчання Альберта Бандури, що пояснює, як комунікативна культура засвоюється через спостережне навчання. Згідно з цією теорією, індивіди опановують комунікативні норми, цінності та навички не лише через пряме навчання, а й через спостереження та імітацію поведінки інших. Навчання через спостереження відбувається через чотири процеси: увагу до моделі, запам'ятовування, відтворення та мотивацію.

У контексті сучасних досліджень ці ідеї пов'язані з поняттями емоційного, соціального й комунікативного інтелекту.

Як наголошує А. Коваленко, інтеграція емоційного й соціального інтелекту в соціально-психологічному підході свідчить про те, що комунікативна культура – це значно більше, ніж просто набір правил чи навичок. Вона передбачає глибоке розуміння власних і чужих емоційних станів, здатність їх регулювати й адаптувати свій стиль спілкування. Отже, розвинений емоційний інтелект є фундаментальною передумовою для формування високої комунікативної культури, особливо у складних міжособистісних і міжкультурних контекстах [37].

У сучасному англomовному вжитку наприкінці ХХ ст. активно почали використовувати поняття комунікативного інтелекту. Воно сформоване на перетині соціального інтелекту Е. Торндайка, концепції емоційного інтелекту П. Саловея та теорії множинного інтелекту Г. Гарднера. Комунікативний інтелект об'єднує емоційний інтелект, вербальну й невербальну компетентність, активне слухання, емпатію та адаптивність, що підкреслює потребу комплексно поєднувати когнітивні, емоційні й поведінкові компоненти для досягнення ефективної комунікації.

Цей взаємозв'язок особливо помітний у контексті транскультурної компетентності, яка є невіддільним елементом комунікативної культури, зокрема, майбутніх фахівців іноземних мов. Як зазначає Н. Оксентюк, транскультурна компетентність охоплює комунікативну етику, емоційну розвиненість, відкритість до іншого та толерантність. Багато з цих елементів безпосередньо належать до емоційного інтелекту, що дає змогу розуміти та поважати культурні відмінності. Звідси випливає, що здатність ефективно взаємодіяти в різноманітних культурних контекстах прямо залежить від рівня емоційної грамотності [69].

Нормативно-етичний та аксіологічний підходи осмислюють комунікативну культуру через призму її ціннісного наповнення, зокрема в контексті педагогічної взаємодії [91]. Ці підходи підкреслюють її гуманність

та аксіологічний складник, що перетворює комунікацію з набору нейтральних навичок у глибоко вкорінені моральні й етичні принципи.

О. Тур вважає, що основними для комунікативної культури є такі цінності, як: гуманність, інтерес до іншої людини, духовність і рівність партнерів, а також довіра, повага, толерантність, правдивість і відповідальність [106; 113]. За словами К. Галацин, у комунікативній культурі наявний комунікативний ідеал, система норм і ставленням до співрозмовника як до найвищої цінності. Зі свого боку, спілкування – це не просто засіб, а самоціль, що сприяє особистісному зростанню [18].

На думку Л. Руденко, спроби сформувати комунікативну культуру без звернення до базових цінностей і моральних орієнтацій будуть поверховими. Високий рівень комунікативної культури виявляється не лише в тому, щоб знати, як спілкуватися, але й у тому, щоб обирати спілкуватися етично та шанобливо [91]. Такий причинно-наслідковий зв'язок демонструє, як внутрішні цінності керують зовнішніми комунікативними виборами та їхньою якістю [106].

Згідно з *діяльнісним підходом*, комунікативна культура виявляється та формується лише через діяльність і практичну взаємодію [11]. Вона не є абстрактним знанням, а рівнем сформованості міжособистісного досвіду, набутих і вдосконалених у реальній комунікації [113]. Це означає, що комунікативна культура набуває практичних, емпіричних рис [92].

Отже, діяльнісний підхід розглядає комунікативну культуру як набутий і практикований набір навичок, а не вроджену рису. Це логічно обґрунтовує, що педагогічні стратегії та створення релевантного навчального середовища можуть бути ефективними інструментами для її формування.

Особистісно орієнтований підхід тлумачить комунікативну культуру як складне, цілісне, динамічне особистісне утворення, що відображає глибинні процеси особистісного розвитку. Як інтегративне особистісне утворення, комунікативна культура охоплює: особистісно-мотиваційні утворення (потреби, інтереси, почуття, цілі й ідеал спілкування) та емоційно-вольові

особливості (емпатія, тактовність, витримка, толерантність, почуття гумору) [28].

Ядром цього підходу є компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, яка передбачає не лише зовнішні навички, а й внутрішню готовність і мотивацію [28]. Особливу увагу приділяють становленню мотиваційної сфери як підґрунтя для формування соціально-комунікативних якостей і вмінь. Ефективний розвиток комунікативної культури передбачає звернення до внутрішніх психологічних процесів, як-от самосвідомість, емоційний контроль, а не лише фокусування на зовнішніх поведінкових аспектах. Цей підхід доводить, що однією з умов формування комунікативної культури є саморегуляція, яка дає змогу людині контролювати власну поведінку й емоції під час спілкування [113].

Когнітивний і метакогнітивний підходи розглядають комунікативну культуру через призму саморегуляції. Базовою тут є концепція метапізнання Джона Флейвелла – «мислення про мислення», що означає здатність усвідомлювати власні когнітивні процеси й керувати ними [22]. Метапізнання охоплює метакогнітивні знання, досвід, цілі та стратегії [16]. У комунікації це виявляється в здатності усвідомлювати власні думки та стратегії під час взаємодії.

О. Савченко підкреслює, що метакогнітивний досвід є складним афективно-когнітивним комплексом, який забезпечує загальну оцінку власних дій [93], а В. Волошина звертає увагу на метакогнітивний моніторинг, який полягає в здатності відстежувати свою когнітивну діяльність [14]. Дж. Флейвелл також стверджував, що когнітивний розвиток полягає не лише в реалізації розумових здібностей, а й у вмінні їх використовувати [122, 25].

Отже, у контексті комунікативної культури метапізнання підносить комунікацію від реактивного процесу до свідомого, стратегічного й рефлексивного акту [136]. Індивіди з високою комунікативною культурою здатні не лише ефективно спілкуватися, а й моніторити, оцінювати та адаптувати свої стратегії в реальному часі, особливо в складних ситуаціях, як-

от міжкультурна взаємодія [79]. Це безпосередньо пов'язано з ідеєю «свідомого керування», що є ключовим для гнучкої та ефективної комунікації [62].

Аналіз комунікативної культури демонструє, що жоден окремий підхід не може повністю розкрити її багатогранність. Тому **міждисциплінарний підхід** дає змогу розглянути комунікативну культуру як інтегральну характеристику особистості, пов'язану суспільними і культурними реаліями.

Цей підхід доводить, що комунікативна культура є не просто індивідуальною рисою, а соціально сконструйованим і культурно опосередкованим явищем [56], що потребує системних підходів у професійній підготовці.

Для розуміння соціокультурних аспектів комунікації особливе зацікавлення мають теорія комунікативної дії Ю. Габермаса та концепція культурних вимірів Г. Гофстеде. Теорія комунікативної дії Юргена Габермаса орієнтована на досягнення взаєморозуміння та консенсусу через раціональний діалог. Дослідник критикує домінування інструментальної раціональності, що підкреслює емансипаційний потенціал комунікативної культури в протистоянні суто утилітарним мотивам [87].

Концепція культурних вимірів Г. Гофстеде надає інструменти для аналізу проявів комунікації в міжкультурній взаємодії через такі виміри, як дистанція від влади, індивідуалізм / колективізм та уникнення невизначеності [148].

Отже, аналіз основних наукових підходів – від соціально-психологічного та діяльнісного до особистісно орієнтованого й міждисциплінарного – дав змогу сформулювати загальне уявлення про комунікативну культуру як багатогранний та інтегративний феномен. Однак попри загальне розуміння комунікативної культури в науковій літературі та повсякденній практиці це поняття часто використовують як синонім до інших, суміжних понять, зокрема, комунікативна компетентність, комунікативний інтелект, культура мовлення, етикет.

Одним із найбільш уживаних та синонімічних понять поряд із «комунікативною культурою» є «комунікативна компетентність».

Термін «компетентність» походить від латинського *competens* – «належний», «відповідний», що загалом означає володіння потрібними знаннями й досвідом у певній сфері [101, с. 369]. У контексті спілкування комунікативну компетентність визначають як здатність особистості встановлювати й підтримувати ефективні контакти з людьми. За З. Зеленською, ця здатність передбачає:

- орієнтування в різних ситуаціях спілкування, що базовано на знаннях і досвіді;
- конструктивну взаємодію з увагою на психологічний стан співрозмовників;
- адекватну оцінку власного та партнерського комунікативного потенціалу;
- готовність вибудовувати й підтримувати соціальні контакти;
- наявність внутрішніх ресурсів для регуляції власних дій [28].

У контексті комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов ключовим є чітке розмежування взаємопов'язаних, але різних за сутністю компетентностей.

1. Мовна компетентність (*linguistic competence*) – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склалися (фонетика, лексика, граматика, стилістика), та їх адекватне застосування в діяльності. Як зазначає О. Подолянчук, це інтегративне явище, що охоплює спеціальні знання, уміння та стратегії, і властиве високоосвіченій культурній людині [85].

2. Мовленнєва компетентність (*speech competence*) – це практичні вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю: уміння говорити, слухати, читати, писати, а також будувати діалогічні й монологічні висловлення в конкретній ситуації відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування.

3. Комунікативна компетентність (*communicative competence*) – найбільш інтегративне та психологічно насичене поняття. Вона передбачає сформованість знань, умінь і якостей, які сприяють ефективній взаємодії та здатність розв'язувати завдання професійної діяльності в процесі спілкування. Згідно з Д. Хаймсом, комунікативна компетентність – це прихована система знань і умінь, потрібних для комунікації, а Л. Дунець та А. Павліченко розкривають її як [24]:

- здатність установлювати та підтримувати важливі контакти з іншими людьми;
- уміння організовувати «міжособистісний простір» та керувати процесами спілкування;
- здатність давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації;
- здатність демонструвати соціально доцільну комунікативну поведінку [114].

Інші дослідники визначають комунікативну компетентність як здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, розуміти їхні емоції, думки й наміри, а також адекватно реагувати на них для досягнення успішної комунікації. За К. Ліневіч та О. Шевченко, комунікативна компетентність – це своєрідний системотвірний чинник соціальної та професійної компетентностей, що віддзеркалює рівень майстерності людини в міжособистісному спілкуванні [55]. А. Хуторський уналежнює до структури комунікативної компетентності також знання мов, спілкування з людьми, навички взаємодії в колективі, володіння різними соціальними ролями [110]. О. Тур трактує комунікативну компетентність як інтегративне утворення, що передбачає готовність і здатність фахівця до комунікативної діяльності в різних сферах [107].

Психологічною основою для формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей є мовленнєвий досвід особистості. У найбільш загальному вигляді мовлення виконує дві основні, тісно пов'язані

функції: комунікативну (спілкування) й інтелектуальну (засіб вираження, створення й розвитку думок).

М. Орап вирізняє внутрішню і зовнішню структуру мовленнєвого досвіду.

Внутрішня структура (організація за принципом диференціації) складається із взаємопов'язаного функціонування чотирьох елементів, спрямованих на формування і формулювання думки:

- мовленнєвої здатності як потенційної готовності до засвоєння мовних і мовленнєвих знань;
- мовленнєвих здібностей (індивідуальні особливості в оволодінні мовленням і продукуванні висловлень);
- мовленнєвої компетенції як сукупності мовних і мовленнєвих знань, потрібних для «здійснення» думки;
- мовленнєвої діяльності (діяльність із формування і формулювання думки засобами мови).

Зовнішня структура (організація за принципом інтеграції) формується в процесі узагальнення елементів внутрішньої структури й особистісних особливостей, створюючи зміст мовленнєвого досвіду. Закономірності організації мовленнєвого досвіду полягають у безперервному взаємозв'язку та динаміці диференційних та інтегративних процесів [75].

На відміну від комунікативної компетентності, яка є функціональною, інструментальною та прикладною категорією, що відповідає на питання «як?», комунікативна культура – це ширше ціннісно орієнтоване явище, яке відповідає на питання «навіщо?» і «з якими наслідками?».

Компетентність відображає здатність діяти – володіння навичками та знаннями, що забезпечують ефективність конкретних актів спілкування [11].

Культура відображає цінності та принципи, що керують цими діями [22]. Вона має ціннісно-нормативний вимір, визначає моральні принципи, етичні стандарти й культурні орієнтири взаємодії [23; 149].

Отже, комунікативна культура є вищим дієвим рівнем сформованої комунікативності як особливої особистісної якості, що сприяє успішному креативному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації [76]. Особа може бути технічно компетентною в комунікації, але не мати комунікативної культури, якщо її взаємодії позбавлені емпатії, поваги або етичних міркувань [120]. До ключових чинників комунікативної компетентності В. Захаров і Ю. Хрящева уналежнюють: знання з психології особистості, групової взаємодії та процесу спілкування; володіння практичними вміннями й навичками комунікації; розвиток установок, спрямованих на ефективну взаємодію; здатність адекватно сприймати й оцінювати як себе, так і інших, а також характер взаємин між людьми; формування системи ставлень, що сприяє гармонійній соціальній поведінці [25, с.8]. На думку Ю. Ємельянова, набуття комунікативної компетентності завжди відбувається в соціальному контексті, а визначальними чинниками її розвитку є життєвий досвід, рівень ерудиції, знайомство з мистецтвом і науковими підходами [68].

Отже, комунікативна компетентність – складник комунікативної культури, сформований в умовах безпосередньої взаємодії та опосередкованого засвоєння досвіду, наприклад, із літератури, театру, кіно [61].

На наш погляд, саме в цій відмінності – між результатом навчання (компетентність) і культурним фоном особистості (культура) – приховано пояснення того, чому не кожен компетентний комунікатор є носієм високої комунікативної культури. Комунікативна культура, як система норм, цінностей і смислів, визначає, як реалізована функційна здатність до ефективної взаємодії. Саме це розмежування буде ключовим для подальшого аналізу феномена комунікативної культури в нашому дослідженні.

Щоб повністю розкрити сутність комунікативної культури, важливо відмежувати її від низки ще й інших суміжних понять, як-от комунікативний інтелект, культура мовлення, професійна культура й етикет.

У сучасній науці *комунікативний інтелект* розглядають як багатокомпонентний конструкт, що інтегрує когнітивні, емоційні та соціальні здібності, потрібні для ефективної міжособистісної взаємодії. У широкому розумінні його визначають як здатність особистості встановлювати продуктивний комунікативний контакт, інтерпретувати думки, емоції та наміри співрозмовника, а також адекватно реагувати на них, щоб досягнути взаєморозуміння [140].

До його структурних компонентів науковці уналежнюють:

1) емоційний інтелект – здатність усвідомлювати, інтерпретувати та регулювати власні емоційні стани, а також розпізнавати й ураховувати емоції інших осіб. Саме цей складник дає змогу адаптувати мовленнєву поведінку відповідно до емоційного стану співрозмовника;

2) соціальну перцепцію – уміння «зчитувати» соціальні сигнали, розуміти невербальні прояви (жести, міміку, інтонацію) та орієнтуватися в специфіці соціальних норм;

3) емпатію – здатність до емоційного співпереживання, що постає підґрунтям довірливих стосунків і створює умови для етичної взаємодії;

4) адаптивність – комунікативну гнучкість, яка полягає в зміні стилю та інтенсивності спілкування залежно від контексту, культурних особливостей чи комунікативних цілей;

5) навички вербальної та невербальної комунікації – компетентність у формулюванні повідомлень, структурованому викладі думок, а також активному слуханні [127].

Комунікативний інтелект є важливим ресурсом для розвитку комунікативної культури, але не гарантує її автоматичного становлення. Якщо комунікативний інтелект можна порівняти з природними здібностями музиканта (слух, техніка), то комунікативна культура – це його репертуар, стиль виконання й етичні засади виступу. Високий рівень комунікативної культури потребує не лише технічних умінь, а й ціннісних орієнтацій, моральних норм та усвідомленого прагнення до взаємоповаги.

Культура мовлення – ще один складник комунікативної культури, але не вичерпує її сутності. Її визначають як здатність використовувати оптимальні мовні засоби в конкретній ситуації, зважаючи на такі критерії: правильність, точність, логічність, змістовність, доречність і багатство мовних засобів [83; 87]. Хоча культура мовлення є важливим компонентом, комунікативна культура охоплює ширші соціальні й етичні виміри. Людина може мати граматично досконале мовлення, але не мати комунікативної культури, якщо її повідомлення є недоречним, неповажним або позбавленим емпатії [18].

На наш погляд, культура мовлення виконує функцію мовного інструментарію комунікативної культури, але не вичерпує її сутності. Ми погоджуємося з думкою М. Пентилюк, яка зазначає, що культура мовлення є передусім питанням норми та функціональної доцільності, тоді як комунікативна культура охоплює ціннісну спрямованість і соціальну відповідальність у спілкуванні [82].

Комунікативна культура також посідає важливе місце у структурі *професійної культури майбутніх фахівців іноземних мов*, будучи сутнісною характеристикою та показником їхньої фахової підготовки [18]. Вона слугує містком між фаховими знаннями й реальними умовами професійної діяльності [90], перетворюючи технічні здібності на комплексну компетентність, що містить етичність, толерантність і здатність до конструктивного діалогу [172]. Ще одним аргументом, який пояснює, чому комунікативна культура – невіддільний складник професійної компетентності, є те, що вона забезпечує виконання завдань, пов'язаних із міжособистісною взаємодією [37].

Етикет, як мовленнєвий, так і загальний, є нормативним аспектом комунікативної культури. Він охоплює відповідні правила поведінки та мовні форми, використовувані для виявлення ввічливості та поваги. Однак етикет – це лише формалізований поверховий шар комунікативної культури. Високий рівень комунікативної культури передбачає інтеграцію етикету з особистісними цінностями, а не лише механічне дотримання правил. Без

внутрішньої готовності до поваги етикет може перетворитися на порожню формальність [123].

Отже, комунікативна культура перебуває у взаємодії з низкою суміжних понять: комунікативною компетентністю, комунікативним інтелектом, культурою мовлення, професійною культурою, етикетом. Усі вони формують різні грані спілкування – від мовної точності до етичної регламентованості. У таблиці 1.1 подано основні аспекти порівняння та відмінності цих понять, що дає змогу побачити їхню взаємодоповнюваність та унікальні риси.

Таблиця 1.1

Диференціація поняття «комунікативна культура» та інших суміжних понять

Комунікативна культура	Охоплює широкий спектр особистісних якостей, цінностей, моральних установок і вмінь, що дають змогу досягати особистісно й соціально значущих цілей; інтегрує внутрішні ресурси (цінності, мотиви) та зовнішні прояви.		
Поняття	Основне визначення / фокус	Основні відмінності від комунікативної культури	Взаємозв'язок із комунікативною культурою
Комунікативна компетентність	Здатність особистості встановлювати й підтримувати ефективні контакти з людьми. Це функційна й інструментальна категорія, що відображає навички, знання та здатність до конструктивної взаємодії.	Відповідає на питання «що?», «як?» та є <i>функційною</i> та <i>прикладною</i> категорією. Фокусована на технічній здатності діяти, тоді як комунікативна культура орієнтована на цінності.	Є <i>складником</i> комунікативної культури. Це нижчий поведінковий рівень, сформований у соціальному контексті як результат навчання, тоді як комунікативна культура є ширшим ціннісно орієнтованим явищем.
Комунікативний інтелект	Здатність ефективно взаємодіяти, розуміти емоції, думки, наміри, адекватно реагувати. Містить емоційний інтелект, емпатію, гнучкість.	Фокус на <i>когнітивних та емоційних здібностях</i> , що лежать в основі ефективної комунікації, є <i>ресурсом</i> для	Основний психологічний ресурс і передумова для розвитку комунікативної культури.

		комунікативної культури.	
Культура мовлення	Здатність використовувати оптимальні мовні засоби, дотримання норм літературної мови, точність, логічність, змістовність, доречність, багатство мови.	Зосереджена на <i>лінгвістичному аспекті</i> комунікації, є операційною <i>частиною</i> комунікативної культури.	Входить до поведінкового компонента комунікативної культури.
Етикет	Сукупність правил поведінки, що регулюють зовнішній вияв людських взаємин, манери, стиль.	Фокус на <i>формальних правилах поведінки</i> та ритуалах, є <i>частиною</i> культури мовлення та ширшої комунікативної культури.	Зовнішній вияв комунікативної культури, що відображає її нормативно-етичний аспект.

Зрозуміти сутність комунікативної культури більш повно можна, розглянувши її основні функції в життєдіяльності людини. Функційний аналіз комунікативної культури є менш розкритим у наукових дослідженнях, проте деякі вчені пропонують свої класифікації.

Український науковець у галузі педагогіки та професійної освіти В. Барковський розрізняє ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну та креативну функції [10].

Найбільш повно функції комунікативної культури висвітлив у своїх дослідженнях І. Чаплай [109]. Він виокремив декілька основних і другорядних функцій, що охоплюють різні аспекти людської взаємодії та розвитку особистості.

Інформаційно-комунікативна функція. Охоплює процеси формування, передавання та приймання інформації. Вона передбачає обмін повідомленнями, думками, ідеями, рішеннями. Реалізація цієї функції має

кілька рівнів. На першому відбувається вирівнювання розбіжностей у вихідній інформованості людей, що вступають у психологічний контакт [19].

Другий рівень – передавання інформації та ухвалення рішень. На цьому рівні спілкування реалізує цілі інформування, навчання тощо. Третій рівень пов'язаний із прагненням людини зрозуміти інших. Це підкреслює, що ефективний обмін інформацією потребує не лише передавання даних, а й активне прагнення до взаєморозуміння [102].

Багаторівневість інформаційно-комунікативної функції свідчить про те, що ефективний обмін інформацією виходить за межі простого передавання. Він передбачає процес взаємного розуміння, де комунікатори активно працюють над узгодженням своїх баз знань і точним інтерпретуванням повідомлень.

Регулятивно-комунікативна функція. Містить координацію дій, взаємну орієнтацію та погодження дій під час взаємодії. Передбачає вплив на свідомість і поведінку людей. Реалізують через такі феномени, як імітація та навіювання, що свідчить про її роль у соціальному навчанні та формуванні поведінкових патернів. Комунікативна культура сприяє запобіганню або грамотному розв'язанню конфліктів, що критично важливо для підтримки гармонійних стосунків і продуктивної співпраці.

Регулятивна функція, що охоплює координацію, вплив і розв'язання конфліктів, підкреслює роль комунікативної культури у формуванні соціальної поведінки й досягненні колективної мети. Комунікативна культура – це потужний інструмент для соціальної згуртованості й ефективної командної роботи, що перетворює індивідуальні взаємодії на спільні зусилля.

Афективно-комунікативна функція. Характеризує емоційну сферу людини, впливаючи на її емоційні стани. Спілкування допомагає будувати довірливі стосунки, виявляти підтримку, уникати непорозумінь і конструктивно розв'язувати конфлікти. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, зокрема й соціального,

тобто комунікація стає ключовим засобом вираження й регуляції емоцій, що впливає на якість взаємин.

Функція самопізнання та самореалізації. Спілкування є засобом самопізнання людини, її емоційно-почуттєвого розвитку, громадянського становлення. Це процес пізнання себе в іншому й іншого в собі. Через спілкування людина реалізує свої природні обдарування (за Г. Сковородою). Отже, комунікація стає не лише зовнішньою дією, а й внутрішнім процесом, що сприяє особистісному зростанню й формуванню ідентичності [109].

Функція самопізнання та самореалізації позиціює комунікативну культуру як фундаментальний шлях до особистісного зростання й формування ідентичності. Тобто комунікація – не просто зовнішній акт, а внутрішній рефлексивний процес, через який індивіди розуміють власні думки, почуття та своє місце у світі, часто бачачи себе відображеними в очах інших. Ця функція особливо актуальна для професійної ідентичності, оскільки саморозуміння сприяє чіткішому усвідомленню своєї професійної ролі та мети.

Соціальна функція. Комунікація є засобом передавання соціального досвіду, культурних і моральних цінностей. Вона сприяє адаптації особистості до навколишнього середовища та нових умов. Отже, комунікативна культура – це важливий механізм соціалізації, що дає змогу індивідам інтегруватися в суспільство та засвоювати його норми [109].

Таким чином, комунікативна культура є багатофункційним особистісним утворенням, яке забезпечує інформаційний обмін, регуляцію соціальної взаємодії, емоційний добробут, самопізнання, самореалізацію та соціалізацію особистості. Для майбутніх фахівців іноземних мов особливого значення набуває інтеграція всіх зазначених функцій, оскільки їхня професійна діяльність передбачає не лише передавання інформації, а й налагодження міжкультурного діалогу, установлення конструктивних взаємин, презентацію власної культури й успішну взаємодію з представниками різних соціокультурних спільнот.

Повною мірою зрозуміти сутність, процес розвитку, а також формування комунікативної культури неможливо без чіткого уявлення про її структурну організацію.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що комунікативна культура особистості є багаторівневим конструктом, який функціонує на двох взаємопов'язаних рівнях: особистісному (суб'єктному) й операційно-технічному (рівні комунікативної компетентності) [28].

Особистісний (суб'єктний) рівень – це внутрішнє підґрунтя комунікативної культури. Він охоплює мотиваційно-ціннісні й емоційно-вольові аспекти, які є рушійною силою комунікативних дій [61]. До його складу входять:

- особистісно-мотиваційні утворення: потреби, інтереси, почуття, настановлення, цілі й ідеали спілкування;
- емоційно-вольові особливості: здатність до емоційної регуляції, співпереживання (емпатія) та вольові зусилля.

Особистісний рівень визначає внутрішню готовність і спрямованість особистості до спілкування та слугує етичним фільтром і джерелом автентичності. На нашу думку, ядром цього рівня є компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні та вміння продуктивно розв'язувати завдання, що відображає глибинний, особистісний шар комунікації.

Операційно-технічний рівень (рівень комунікативної компетентності) утворює зовнішній поведінковий аспект комунікативної культури. Він охоплює операційно-технічні засоби, які людина використовує для досягнення мети спілкування [11].

До його компонентів належать:

- комунікативні знання, навички та вміння: конкретні техніки та стратегії, що дають змогу реалізувати комунікативні наміри на практиці;
- досвід спілкування: накопичені практичні знання та вміння, які допомагають у розв'язанні репродуктивних завдань.

Важливим складником цього рівня є вміння активно слухати, що демонструє відповідальність за почуте [61].

Отже, комунікативна культура спілкування виходить за межі простих поведінкових проявів, охоплюючи глибинні внутрішні рушії. Водночас інтервенції, спрямовані лише на навички (компетентність), будуть неповними без звернення до базових мотивів і цінностей, що становлять особистісний рівень.

Взаємодія між цими рівнями є динамічним циклом зворотного зв'язку. Особистісні цінності (суб'єктний рівень) спрямовують застосування навичок (операційний рівень), а успішне застосування навичок, зі свого боку, підсилює або уточнює ці основоположні цінності через досвід. Такий підхід свідчить про безперервний розвиток, де внутрішні стани впливають на зовнішні дії, а зовнішні результати формують внутрішні переконання, що важливо для формування автентичної та високої комунікативної культури [61].

Фундаментом комунікативної взаємодії є моральні цінності. Особливої уваги в комунікативній культурі заслуговують сформовані такі етичні цінності, як: чесність, відвертість, безкорисливість, довіра, повага, милосердя, удячність, турбота, відповідальність. Наголос на моральних цінностях як фундаменті комунікативної культури свідчить про те, що комунікативна культура – це насамперед етична практика [113]. Без цих базових цінностей комунікація ризикує стати маніпулятивною або поверховою, незалежно від технічної майстерності. Гуманістичні комунікативні установки є головними, тобто цінності передують навичкам, забезпечуючи моральну основу та внутрішню мотивацію. Такий підхід робить комунікативну культуру моральним імперативом у людській взаємодії, відрізняючи її від суто інструментальної комунікації, адже вона сприяє справжньому зв'язку та взаємоповазі, а не лише досягненню мети.

Комунікативна культура також містить комунікативний ідеал, систему комунікативних норм і правил. Це передбачає ставлення до співбесідника як

до цінності, розуміння його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей і вміння володіти комунікативною ситуацією [18].

Важливу роль у реалізації комунікативної культури відіграють комунікативні здібності як уміння легко вступати в контакт з іншими людьми й підтримувати з ними конструктивні стосунки. Комунікативні здібності є внутрішньою умовою забезпечення комунікативної культури. Як зазначає О. Матласевич, комунікативні здібності виявляються в продуктивності спілкування між усіма суб'єктами взаємодії [57].

Отже, аналізуючи нормативно-ціннісні аспекти комунікативної культури та їх вираження на особистісному й операційно-технічному рівнях, робимо висновок, що комунікативна культура є складним і багаторівневим інтегративним феноменом; це не просто набір зовнішніх навичок, а інтегральне поєднання *внутрішньої диспозиції* (цінностей та установок) та *зовнішніх поведінкових проявів* (здібностей і норм).

Цінності визначають «*чому*» ми вступаємо в комунікацію, забезпечуючи її етичну основу (наприклад, повага); норми встановлюють «*як*» нам треба поводитися (наприклад, правила ввічливості й етикету); здібності уможливають «*можу*» – практичну реалізацію комунікативних намірів (наприклад, уміння активно слухати чи переконувати). Цей цілісний погляд підкреслює, що різні аспекти у структурі комунікативної культури не існують ізольовано, а взаємопов'язані та взаємозалежні. Розвиток комунікативної культури, отже, вимагає уваги до всього одночасно: формування цінностей, засвоєння норм і вдосконалення практичних навичок.

У науковій літературі досі немає єдиного підходу до визначення структури комунікативної культури та її компонентів. У Великому тлумачному словнику структуру (від лат. *structura*) визначено як порядок стійких зв'язків між елементами об'єкта, що забезпечує його цілісність [18, цит. за: 46, с. 14-56]. На нашу думку, розмаїття підходів до структури комунікативної культури відображає її багатогранність і залежність від сфери діяльності, що й зумовлює різне наповнення елементів.

К. Галацин та А. Хом'як [18] вказують на декілька поширених підходів до визначення структурних компонентів комунікативної культури, з-поміж яких:

- особистісний;
- соціально-психологічний;
- компетентнісний;
- діяльнісний;
- культурологічний.

В. Сгадова [18, цит. за 245]. наголошує на багатокомпонентності комунікативної культури, вирізняючи світоглядний, мотиваційний, власне комунікативний, емоційно-вольовий і конструктивний складники. О. Каверіна [18, цит. за 120]. розглядає комунікативну культуру як інтегральну категорію, що охоплює когнітивний, ціннісний, діяльнісний, естетичний та емоційний компоненти. Л. Пономаренко [18, цит. за 219]. та Л. Іванченко [18, цит. за 113]. пропонують структуру комунікативної культури, що містить індивідуально-особистісний, соціально-комунікативний і мотиваційно-вольовий складники.

Л. Руденко у структурі комунікативної культури вирізняє чотири основні компоненти [90]:

- мотиваційний компонент – виявляється в потребі взаємодіяти з іншими людьми, а також у комунікативних установках, професійній спрямованості. Він слугує підґрунтям для формування соціально-комунікативних якостей і вмінь, визначає, наскільки індивід прагне до спілкування, яку мету він ставить у взаємодії та яку цінність надає комунікації;

- пізнавальний (когнітивний) компонент – містить знання про психолого-педагогічні закономірності й етику спілкування, теорію загальної та педагогічної комунікації, сутність спілкування, його причиново-наслідкові зв'язки. Цей компонент забезпечує розуміння комунікативних процесів, їхніх правил і контекстів;

- поведінковий (операційний) компонент – охоплює комунікативні вміння та навички (вербальні, невербальні), культуру та змістовність

мовлення. Це вміння зрозуміло висловлювати ідеї, активно слухати, використовувати невербальні сигнали, запобігати конфліктам і вирішувати їх. Цей компонент відображає практичну реалізацію комунікативної культури;

- вольовий компонент – передбачає здатність контролювати та регулювати свою мовну та немовну поведінку, витримку, саморегуляцію. Цей компонент дає змогу індивідові керувати своїми реакціями, адаптуватися до ситуації та підтримувати конструктивний діалог навіть у складних умовах.

Крім основних структурних елементів, комунікативна культура містить низку інших важливих компонентів, що формують її цілісність. А. Банах виокремлює ще й такі елементи:

- світоглядний вимір, який охоплює систему переконань, цінностей та етичних норм особистості, що визначають її ставлення до світу та інших людей. Це внутрішній компас, що орієнтує людину в спілкуванні, формуючи її комунікативні установки та підходи. Від світоглядної основи залежить, наскільки комунікація буде конструктивною, гуманною та взаємозбагачувальною;

- емоційно-вольовий складник, що відображає здатність особистості до емоційної саморегуляції та чутливість до емоційного стану співрозмовника. До цього компонента належать емпатія, тактовність, витримка, толерантність та почуття гумору. Ці якості дають змогу підтримувати емоційну рівновагу під час спілкування та створювати довірливу атмосферу;

- конструктивний складник, який характеризує здатність до аналізу, адаптації та рефлексії в процесі взаємодії. Він передбачає адекватне самосприйняття, уміння прогнозувати розвиток взаємин і гнучкість у зміні комунікативних стратегій. Наявність цих якостей свідчить про свідоме та зріле ставлення до комунікації як до динамічного процесу [9].

Проаналізувавши ці підходи, робимо висновок, що комунікативна культура – це інтегрована системна якість, де навички та вміння тісно пов'язані з внутрішнім світом особистості, її емоційним інтелектом і світоглядними установками, а виокремлення різних компонентів – результат

синергії внутрішніх спонукань, інтелектуального розуміння, практичної реалізації та самоконтролю. На нашу думку, дефіцит у будь-якому з цих компонентів може суттєво знижувати загальну ефективність комунікації, що вказує на потребу цілісного розвитку. Кожен елемент відіграє свою унікальну роль: мотивація формує потребу в спілкуванні, пізнавальні компоненти надають межі для розуміння, поведінкові навички слугують засобами вираження, а воля дає змогу контролювати й адаптувати комунікативну поведінку.

Отже, зважаючи на теоретичний аналіз і наше авторське бачення, у структурі комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов виокремлюємо такі взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційно-ціннісний;
- метакогнітивний;
- мовно-комунікативний;
- соціально-поведінковий.

Мотиваційно-ціннісний компонент є центральним і відображає внутрішню спрямованість особистості до комунікації. Він містить не лише загальні мотиви й інтереси (як у підході Л. Руденко), але й глибші ціннісні орієнтації, які, на нашу думку, слугують основою для формування автентичної комунікації. Саме тут формується толерантність до інших культур без знецінювання власної. На нашу думку, це можливо на основі сформованої національної ідентичності, яка забезпечує автентичність і послідовність у міжкультурній комунікації.

Метакогнітивний компонент виконує регулятивну функцію і є механізмом розвитку комунікативної культури. Він дає змогу людині усвідомлювати, контролювати, оцінювати та корегувати власні комунікативні дії, їхні сильні та слабкі сторони. Цей компонент має серединне положення, будучи сполучною ланкою між внутрішньою мотивацією та зовнішньою поведінкою. Виділення цього компонента надзвичайно важливе, адже він

пояснює, як особистість може свідомо вдосконалювати свою комунікативну культуру.

Комунікативний (мовно-комунікативний) компонент вважаємо зовнішнім, який відповідає за безпосередні вміння та навички комунікації в міжкультурному середовищі. Він охоплює когнітивно-операційну сферу та практичні аспекти комунікації: уміння будувати речення, переконувати, вести діалог. Хоча він значною мірою залежить від зовнішніх соціальних вимог, його ефективність – прямий результат розвитку мотиваційно-ціннісного та метакогнітивного компонентів.

Соціально-поведінковий компонент є також зовнішнім, який екстраполюється в міжкультурному середовищі та відображає здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими, що в сучасних психологічних підходах позначають поняттям «соціальний інтелект». Він відповідає поведінково-діяльнісній сфері й охоплює не лише вербальні, а й невербальні аспекти взаємодії, уміння адаптуватися до соціальних норм і контекстів.

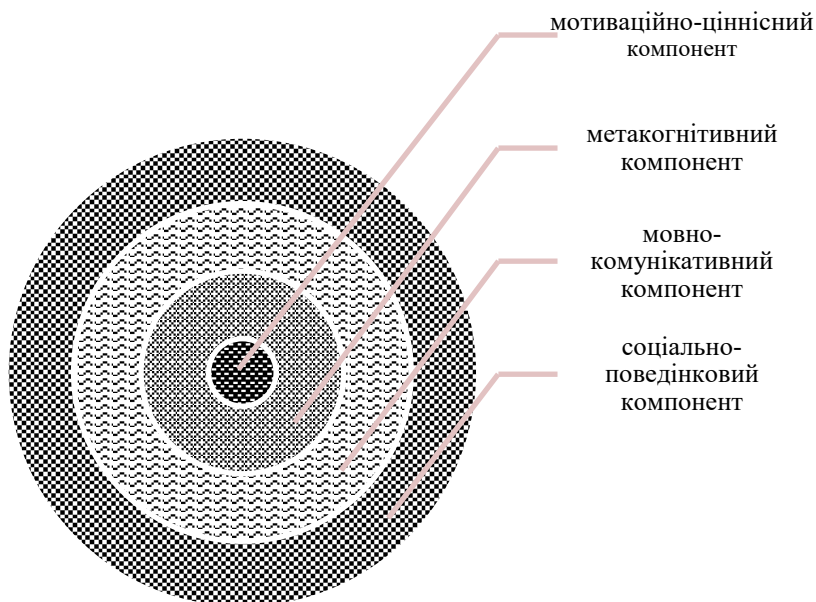


Рис. 1.1. Компонентна структура комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Отже, розвиток комунікативної культури відбувається в єдності всіх її основних структурно-змістових компонентів, які не існують ізольовано, а взаємодіють і взаємодоповнюють один одного, утворюючи цілісну систему.

Розуміння комунікативної культури як інтегрального утворення є вирішальним для розроблення ефективних програм, що сприяють цілісному розвитку комунікативної культури, а не лише фрагментованому набуттю навичок. Наприклад, сильна ціннісна основа стимулюватиме формування комунікативних навичок відповідно до соціально прийнятих норм. І навпаки, відсутність саморегуляції (метакогнітивний компонент) може погіршити навіть найсильніші навички.

На основі теоретичного аналізу, ми визначаємо *комунікативну культуру майбутніх фахівців іноземних мов як набуту багатовимірну інтегральну якість особистості, що передбачає здатність свідомо будувати, регулювати та рефлексувати власну комунікацію з представниками інших культур на основі сформованої культурної (національної) ідентичності, цінностей і норм, щоб досягнути професійно та соціально значущої мети.*

Комунікативна культура функціює на двох основних рівнях – особистісному (суб'єктному) та мовно-комунікативному (зовнішньому), а її структура, містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, моно-комунікативний і соціально-поведінковий. Метакогнітивний компонент підносить комунікацію від реактивного процесу до свідомого стратегічного та рефлексивного акту.

1.2. Психологічні умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Беззаперечно, комунікативна культура посідає провідне місце в системі професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов. Вона є інтегральною основою, що забезпечує фахівця необхідними особистісними якостями, уміннями та навичками для ефективної міжособистісної та

міжкультурної взаємодії, даючи змогу конструктивно спілкуватися, досягати професійних цілей та прагнути до самовдосконалення й самореалізації [18].

Як сутнісна характеристика фахівця і складник професійно-педагогічної культури [76], комунікативна культура в суб'єктивному значенні – це складна система якостей і вмінь, що мають моральний смисл і дають змогу досягати соціально значущої мети [91].

Зважаючи на обґрунтовану структуру комунікативної культури (мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, мовно-комунікативний і соціально-поведінковий компоненти), її формування є процесом не лише засвоєння зовнішніх правил, а й розвитку внутрішніх можливостей особистості.

В академічній літературі термін «формування» трактують як дію за значенням дієслова «формувати» – надавати чому-небудь форму, вид, організовувати, складати чи створювати [18, с. 24-25]. Психолого-педагогічний аспект цього процесу розкривають через оволодіння сукупністю стійких властивостей та якостей особистості [29] під системним впливом виховання, навчання та соціального середовища, забезпечуючи становлення людини як суб'єкта й об'єкта суспільних відносин [18]. У контексті предмета нашого дослідження формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов розглядаємо як керований системний процес, спрямований на розвиток інтегральної здатності особистості здійснювати свідому, рефлексивну, соціально відповідальну та культурно доцільну міжкультурну комунікацію.

У психолого-педагогічному дискурсі умова – це сукупність зовнішніх і внутрішніх елементів освітнього процесу, які сприяють досягненню поставленої мети (зокрема, формування комунікативної культури). Умова є керованою, тобто її створюють суб'єкти педагогічного процесу (викладач, адміністрація) й усвідомлює здобувач (психологічні умови).

Отже, умови розглядаємо як організовану сукупність взаємопов'язаних заходів, ресурсів і характеристик, що визначають ефективність психолого-педагогічного впливу.

Оскільки комунікативна культура є особливою якістю особистості та набутою здатністю, її формування потребує цілеспрямованого комплексу психолого-педагогічних умов, які б впливали на внутрішні ресурси [18, цит. за 108] та психологічні механізми особистості.

У сучасній науковій літературі немає універсальної класифікації психолого-педагогічних умов, натомість запропоновано різні підходи, що відображають багатовимірність освітнього процесу.

Формування комунікативної культури в майбутніх фахівців іноземних мов виходить за межі засвоєння суто лінгвістичних знань. У професійному контексті комунікативну культуру визначаємо як інтегративна якість, що поєднує лінгвістичну та прагматичну компетентності зі здатністю конструктивно взаємодіяти в полікультурному середовищі.

У наукових дослідженнях умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов розглянуто в контексті розвитку міжкультурної комунікативної компетентності (М. Байрам, Дж. Беннет та ін.) та психології мовної особистості (І. Кучеренко, Л. Мамчур, Х. Карповець, М. Орап та ін.).

Аналіз наукових досліджень (М. Багрій, І. Тимченко, О. Тур, А. Фозекош, К. Галацин та А. Хом'як, Н. Шварп, А. Коваленко, В. Панченко, Л. Руденко та ін.) засвідчує, що формування комунікативної культури потребує впливу на її основні компоненти. Вона є проявом особистісної рефлексії та інтеріоризованим досвідом культури.

1.2.1. Соціальний інтелект як передумова розвитку комунікативної культури

Поняття «соціальний інтелект» (*social intelligence*) увів до наукового обігу американський науковець Е. Торндайк на початку XX ст. [179]. Автор

запропонував цей термін, щоб описати ефективну взаємодію людей, і тлумачив його як здатність розуміти людей, уміння поводитися з людьми та розумно діяти у взаєминах.

Значний внесок у становлення сучасних уявлень про соціальний інтелект внесла теоретична розробка «структури інтелекту» Дж. Гілфорда. Дослідник запропонував об'ємно-просторову схему, що дала змогу розглядати соціальний інтелект як відкриту систему, яка підлягає діагностиці та розвитку. Популярність цієї моделі для педагогічної психології обумовлена тим, що вона надає методологічні рішення для конструювання діагностичних і розвивальних методик.

Згодом теоретична модель соціального інтелекту збагатилася новими складниками, які є важливими для комунікативної культури, зокрема, ідеться про соціальну інтуїцію (Ф. Чапін) [128], та соціальне прогнозування (Н. Кантор та Р. Харлоу) [126].

Сучасні психологи проблему соціального інтелекту нерозривно поєднують із вивченням соціальних емоцій [98]. Експериментальні дослідження підтверджують, що емоції істотно впливають на актуалізацію та накопичення власного соціального досвіду індивіда.

Принципову важливість емоцій, зокрема соціальних, для успішної соціальної взаємодії та розвитку дитини відзначав С. Томкінс [180]. На його думку, емоції є фундаментом становлення позитивної соціалізації та гарантом успішності соціального розвитку. Особливості емоційної сфери детермінують не лише формування особистісних рис, а й процес загального когнітивного розвитку.

Для педагогічного процесу важливо, що домінантний емоційний стан і настроїв особистості є однією з головних характеристик соціального інтелекту, що впливає на її прагнення активно досліджувати соціальне середовище.

Загалом у першій половині ХХ ст. проблема соціального інтелекту набула розвитку завдяки працям не лише Дж. Гілфорда, але й пізніше Г. Гарднера [137], який запропонував модель множинності інтелекту

(виокремлюючи з-поміж іншого зовнішньоперсональний інтелект). Це актуалізувало дослідження соціального інтелекту в контексті комунікативної компетентності.

Розроблення концепцій, методик оцінки й розвитку соціального інтелекту тривало й на початку ХХІ ст. (Р. Бар-Он, Дж. Маєр, Р. Стернберг та ін.), що зумовило створення освітніх і тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційного та соціального інтелекту [98].

Аналізуючи логіку розвитку концепції соціального інтелекту, зазначимо, що удокладнення його структури потребує звернення до прикладних концепцій, що операціоналізують це явище. Напр., Е. Вашкевич і В. Співак пропонують розглядати соціальний інтелект у межах структурно-функційного підходу, де він є системою інтелектуальних здібностей та особистісних характеристик. У цій системі особливу увагу приділено когнітивним властивостям, від яких залежить ефективність комунікації, успішність оброблення соціальної інформації, а також сформованість широкого спектра комунікативної, когнітивної та життєвої компетентностей особистості [152].

Ключовим елементом авторської концепції Е. Івашкевича та В. Співака є те, що соціальний інтелект – певний когнітивний компонент комунікативної компетентності. Ця позиція цікава для нашого дослідження, оскільки соціальний інтелект виявляється в здатності особистості приймати позицію іншої людини (що є центральною ланкою емпатії), прогнозувати її поведінку й ефективно розв’язувати проблеми, що виникають у процесі діалогічної взаємодії. Отже, соціальний інтелект забезпечує соціокогнітивну компетентність індивіда, адже дає йому змогу сприймати події, об’єкти та суб’єкти навколишнього світу з максимальною користю для себе.

Розвиток соціального інтелекту, на відміну від компетентності, ґрунтований лише на знаннях і досвіді, також містить розвиток комунікативних властивостей, механізмів психічної регуляції, адаптивних механізмів, самоконтролю та стресостійкості особистості. *Саме цей чинник робить*

соціальний інтелект наближеним до комунікативної культури, оскільки наша структура комунікативної культури охоплює як поведінкові, так і регулятивні (метакогнітивні) механізми.

Е. Івашкевич і В. Співак визначають такі головні функції соціального інтелекту: розуміння інших людей (що забезпечує передбачення поведінки та емоцій у міжособистісних стосунках), адаптація до вимог суспільства та глибоке пізнання поведінки соціальних об'єктів (прогнозування наслідків, розрізнення вербальних і невербальних реакцій). Індикатором високорозвиненого соціального інтелекту є ефективне використання індивідуальних метакогнітивних стратегій під час розв'язання соціальних завдань. Соціальний інтелект містить декларативні й операціональні (процедурні) знання, які індивід використовує, щоб інтерпретувати події та прогнозувати дії. Когнітивний аспект соціального інтелекту охоплює когнітивно-оцінювальну (компетентне оброблення інформації), прогностичну (планування розвитку взаємодії), комунікативну (забезпечення ефективності процесу) та рефлексивну (самопізнання) функції.

Отже, соціальний інтелект, перебуваючи в нерозривній єдності когнітивного й афективного, є психологічним фундаментом і важливою передумовою формування комунікативної культури індивіда, оскільки забезпечує пізнання соціальної реальності, прогнозування поведінки партнера і, як наслідок, ефективність комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов.

Зважаючи на наведений вище функційний аналіз (де соціальний інтелект забезпечує прогнозування поведінки, розуміння мотивів та адаптацію до вимог суспільства), вважаємо, що соціальний інтелект є першоосновою для ефективної комунікативної культури.

У цьому контексті соціальний інтелект є важливою передумовою, яка визначає успішність та адаптивність майбутнього фахівця в міжперсональній та міжкультурній взаємодії [169]. Соціальний інтелект визначаємо як здатність розпізнавати людей, керувати ними та мудро поводитися в різних ситуаціях

людської взаємодії. Деякі дослідники, зокрема Р. Е. Ріггіо, наголошують, що соціальний інтелект є важливим для комунікації, бо забезпечує здатність шукати порозуміння й охоплює ті інструменти, які людина використовує, щоб керувати міжособистісною поведінкою. Зокрема, Дж. Кілстром та Н. Кентор визначають соціальний інтелект як «здатність розпізнавати емоції та погляди інших та адаптуватися до соціальних умов», що істотно впливає на мовленнєву взаємодію [169].

Для фахівців іноземних мов є значна кількість психолінгвістичних і педагогічних досліджень, які підтверджують, що соціальний інтелект значно впливає на засвоєння другої мови (L2) як у структурному, так і в комунікативному плані. Зокрема, праці П. Макінтайра (P. MacIntyre), Р. Гарднера (R. Gardner) та пізніші роботи З. Дернеї (Z. Dörnyei) у галузі комунікативної психології підтверджують критичний зв'язок між афективними та соціальними чинниками (частиною яких є соціальний інтелект) і мовним результатом.

Соціальний інтелект опосередковано впливає на засвоєння L2 через соціальну перцепцію та емпатію. Ці механізми дають змогу студентові краще розуміти соціальний контекст спілкування, наміри носіїв мови та соціолінгвістичну доречність (*appropriateness*), що є важливою умовою для структурно коректного й культурно адекватного використання мови.

Окрім цього, потужний зв'язок також існує між соціальним інтелектом і готовністю спілкуватися (*willingness to communicate*). Остання, зокрема, є критичним показником, оскільки детермінує, як часто ініціюють професійні контакти та використовують набуту мовну компетенцію. Дослідження доводять, що високий рівень соціального інтелекту, особливо його афективний компонент (низька комунікативна тривожність і висока самоефективність), прямо корелює з високою готовністю спілкуватися, оскільки фахівець має психологічну впевненість вступити в діалог, навіть в умовах мовного дефіциту чи міжкультурної невизначеності. Окрім того, засвідчено позитивний зв'язок між рівнем соціального інтелекту та

результатами комунікації: підвищення соціального інтелекту зумовлює поліпшення комунікативної компетентності. Отже, саме сформованість соціального інтелекту посилює здатність фахівців іноземних мов ефективно спілкуватися й долати соціальні бар'єри в комунікації.

Соціальний інтелект не є монолітним явищем. У його структурі вирізняють:

- емоційну чутливість (*emotional sensitivity*) – здатність ефективно декодувати емоції та інші невербальні сигнали (вирази обличчя, жести, інтонацію);

- соціальну чутливість (*social sensitivity*) – здатність декодувати та розуміти складні соціальні ситуації, соціальні ролі та неявні соціальні «сценарії» взаємодії [166].

Здатність декодувати соціальні сценарії є ключем до міжкультурної адаптації спеціаліста, оскільки в професійній сфері майбутній фахівець іноземних мов часто стикається з непередбачуваними та контекстно складними ситуаціями. Завдяки високому соціальному інтелекту фахівець набуває прогностичної функції: він може швидко «читати» нові культурні або професійні ролі та, відповідно, адаптувати свою комунікативну поведінку. Це забезпечує дотримання соціокультурної доречності (*appropriateness*), потрібної для ефективної міжкультурної комунікації, та дає змогу мінімізувати непорозуміння. Отже, соціальний інтелект – це не просто здатність «розуміти людей», а адаптивна детермінанта [144].

Щоб унаочнити те, як структурні компоненти соціального інтелекту (за моделлю Р. Ріггіо) безпосередньо впливають на ключові аспекти комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов, звернемося до таблиці 1.2.1.

Таблиця 1.2.1.

Складники соціального інтелекту (за Р. Е. Ріггіо)
у контексті професійної комунікації

Компонент соціального інтелекту	Визначення (відповідно до моделі соціальних навичок Р. Е. Ріггіо)	Функційна роль для майбутнього фахівця іноземних мов	Зв'язок із комунікативною культурою
Емоційна чутливість	Здатність декодувати невербальні сигнали й емоції.	Інтерпретація афективної сторони міжкультурної взаємодії.	Забезпечення емпатії та уникнення емоційних конфліктів.
Соціальна чутливість	Здатність декодувати соціальні ситуації, ролі та сценарії.	Адаптація до незнайомих соціальних і професійних контекстів.	Дотримання соціокультурної доречності (appropriateness).
Готовність до комунікації (WTC)	Показник бажання ініціювати спілкування.	Визначає частоту й активність професійних контактів.	Детермінація ефективності мовного використання.

Подані в таблиці 1.2.1 компоненти демонструють, що соціальний інтелект виконує важливі декодувальну та прогностичну функції, які є обов'язковими для фахівця, що працює в полікультурному середовищі. Емоційна та соціальна чутливість пов'язана із соціально-поведінковим компонентом структури комунікативної культури, оскільки дає змогу оперативно реагувати на емоційний стан партнера, розпізнавати соціальні сценарії та підтримувати доброзичливу атмосферу. Готовність до комунікації перетворює набуту лінгвістичну та соціальну компетентність на реальну комунікативну діяльність. Отже, соціальний інтелект інтегрує когнітивні, афективні та поведінкові аспекти, підтверджуючи свою роль як важливої передумови для формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Логічним продовженням обґрунтування ролі соціального інтелекту у формуванні комунікативної культури є визначення його безпосереднього функційного прояву в професійній галузі, де він набуває статусу важливої професійної компетенції. У цьому сенсі соціальний інтелект є здатністю до ефективної взаємодії, яка містить розуміння намірів, емоцій, мотивації та поведінки інших осіб у соціально обумовленому контексті [53].

Для фахівця, чия діяльність вимагає інтенсивної комунікації (зокрема, для фахівців іноземних мов), соціальний інтелект є важливою професійною компетенцією. Він дає змогу створювати сприятливі умови для спілкування, забезпечує коректну інтерпретацію потреб партнера та сприяє формуванню довірливих стосунків. Розвинений соціальний інтелект дозволяє фахівцю аналізувати соціальні сигнали, розпізнавати невербальні прояви (жести, міміка, інтонація) та розуміти глибинний контекст поведінки. Це, своєю чергою, уможливорює глибший аналіз емоційного стану, потреб та очікувань співрозмовника. Фахівець із високим рівнем соціального інтелекту здатен гнучко змінювати стиль взаємодії, адаптуючись до особливостей ситуації, вікової групи чи психотипу, що є невіддільним для роботи в різних соціальних і культурних середовищах. Розуміння соціального контексту спілкування також дає змогу краще аналізувати вплив соціального оточення на стан особистості та знаходити оптимальні шляхи розв'язання проблем. Отже, соціальний інтелект є невіддільною частиною професійної компетентності фахівців іноземних мов та ефективно впливає на розвиток комунікативної культури фахівця, адже забезпечує якість взаємостосунків з іншими. Це узгоджується із широким розумінням соціального інтелекту, яке надає Р. Бар-Он, розглядаючи його як масив взаємопов'язаних емоційних, особистісних і соціальних здібностей, що впливають на ефективне розв'язання щоденних та професійних завдань [53].

З огляду на вищесказане, ефективне формування комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов залежить від цілеспрямованої роботи над розвитком соціального інтелекту в освітньому процесі.

Отже, у формуванні комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у ЗВО важливу роль треба відводити на тренінги соціальної перцепції, що стимулюють активне використання соціальної чутливості, з акцентом на розпізнаванні контекстних сигналів, що відповідає принципам культурно-відповідного навчання [144], яке передбачає врахування соціального та культурного контексту взаємодії.

Розвиток соціального інтелекту та комунікативної культури студентів у навчальному процесі можливий завдяки розширенню комунікативного простору та цілеспрямованого долучення їх до різних заходів і тренінгових програм [115]. Значний потенціал у цьому контексті має використання активних методів навчання, а також цілеспрямоване формування емоційної компетентності як важливої передумови для успішної соціальної взаємодії [35].

Особливо ефективним інструментом для розвитку наскрізних компетентностей та соціального інтелекту є проєктне навчання (PBL), оскільки воно моделює реальні робочі ситуації та потребує від студентів постійної командної комунікації та самоорганізації. Цей метод формує вміння працювати в колективі, розподіляти ролі, брати на себе відповідальність і конструктивно вирішувати конфлікти. Окрім нього, використовують й інші ефективні методи:

- метод групової дискусії, ділова гра, мозкова атака, дебати. Ці форми сприяють удосконаленню міжособистісного спілкування та розумінню власних сильних і слабких сторін;

- тренінги емоційної та соціальної чутливості й саморегуляції: фокусуються на здатності швидко й точно декодувати вербальні та невербальні сигнали співрозмовника, а також на управлінні власними емоціями і самомотивацією [34];

- практики усвідомлення соціального контексту: передбачає аналіз ситуацій і рольові ігри, спрямовані на прогнозування соціальних сценаріїв;

- рефлексивні завдання: робота в групах із подальшим обговоренням комунікативного процесу, а не лише його результату.

Варто також ураховувати, що, оскільки соціальний інтелект переважно передбачає живе спілкування, в умовах дистанційного та цифровізованого середовища його розвиток може бути дещо ускладненим. Водночас високорозвинений соціальний інтелект дає змогу не тільки ефективно пристосовуватися до нових умов, але й самостійно створювати важливі умови для успішного розв'язання професійних і соціальних завдань [115].

В освітньому контексті США та Канади велику увагу приділено проєкту CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), який доводить, що систематичне соціально-емоційне навчання (SEL) значно підвищує академічні та соціальні компетенції студентів, знижує конфліктність. На українському ґрунті зростає кількість тренінгів *soft skills*, які інтегрують навички соціального інтелекту, підтверджуючи їхню важливість для розвитку комунікативної культури та конкурентоспроможності фахівців.

Зв'язок між соціальним інтелектом і комунікативною культурою можна подати у формі структурно-функційної схеми (Рис. 1.2.1). Він одночасно впливає на всі чотири компоненти комунікативної культури, виокремлені в нашому дослідженні: мотиваційно-ціннісний (через емоційну чутливість та емпатію), комунікативно-операційний (через соціальну перцепцію та декодування невербальних сигналів) та соціально-поведінковий (через формування готовності до комунікації). Крім того, соціальний інтелект опосередковано впливає на метакогнітивний компонент, оскільки здатність до соціальної рефлексії є основою для подальшого свідомого планування та самокорекції. Такий системний вплив забезпечує інтеграцію пізнання соціальної реальності, регуляції поведінки та ціннісного ставлення, що потрібно для досягнення високого рівня комунікативної культури.



Рис. 1.2 Зв'язок між соціальним інтелектом і компонентами комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Отже, на нашу думку, розвиток соціального інтелекту може бути важливою передумовою формування комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов. Він є інтегрованою здатністю до декодування соціальної та емоційної інформації, забезпечує гнучкість стилю взаємодії та прогнозування поведінки партнерів по комунікації. Саме високий рівень соціального інтелекту прямо впливає на готовність до комунікації (WTC), що є вирішальним для активності фахівця в міжкультурному середовищі й гарантує соціокультурну доречність його професійної діяльності.

1.2.2. Метакогнітивні переконання як регулятори комунікативної поведінки

Комунікативна культура особистості не зводиться лише до володіння мовленнєвими засобами чи техніками міжособистісної взаємодії. Вона передбачає здатність суб'єкта спілкуватися відповідно до соціально прийнятих норм, морально-етичних принципів і цінностей певної культури та

професійної спільноти. Саме тому комунікативна культура має не лише поведінковий, а й регулятивний характер.

Дотримання норм і цінностей у процесі спілкування потребує від особистості свідомого контролю власних висловлень, емоційних проявів і поведінкових реакцій. У реальних комунікативних ситуаціях людина нерідко стикається з критикою, непорозуміннями, конфліктами інтересів або іншими чинниками, які можуть викликати негативні емоції – роздратування, образу, гнів, тривогу тощо. Проте високий рівень комунікативної культури передбачає здатність не піддаватися безпосередньому впливу ситуативних емоційних імпульсів, а співвідносити власну поведінку з вимогами соціальної та професійної взаємодії.

З психологічного погляду така здатність ґрунтується на механізмах саморегуляції, рефлексії та усвідомленого контролю поведінки. Особистість аналізує комунікативну ситуацію, прогнозує можливі наслідки власних дій, оцінює їхню відповідність соціальним і професійним нормам і, якщо потрібно, коригує власні реакції. Отже, комунікативна культура виявляється не лише в знанні норм ефективного спілкування, а й у здатності свідомо керувати своєю комунікативною поведінкою навіть за умов емоційного напруження.

Особливого значення це набуває в професійній діяльності майбутніх фахівців іноземних мов, для яких комунікація є основним інструментом професійної взаємодії. Від них очікують толерантності, поваги до співрозмовника, дотримання етичних стандартів і здатності підтримувати конструктивний діалог незалежно від власного емоційного стану. Тому сформована комунікативна культура неможлива без розвитку навичок свідомої саморегуляції, які забезпечують узгодження особистісних реакцій із соціально та професійно схвалюваними нормами спілкування.

Свідомо регуляція комунікативної поведінки майбутнього фахівця іноземних мов є однією з важливих умов розвитку комунікативної культури. Ця функція покладається на метакогнітивну активність, яка забезпечує свідомий контроль і стратегічне планування, потрібні для ефективної

реалізації міжкультурного діалогу. Якщо соціальний інтелект забезпечує переважно інтуїтивне пізнання соціальної реальності, надаючи фахівцю інтуїтивні здібності до декодування та взаємодії, то метакогнітивний моніторинг є вищим рівнем мислення, що забезпечує стратегічний контроль над цим процесом і функціонує як свідомий регулятор комунікативної культури [177].

Метакогнітивна діяльність особистості (*metacognition*) є фундаментальною для саморегуляції та навчання протягом життя. Її визначають як здатність особистості міркувати про власне мислення, охоплюючи знання про пізнавальні процеси та їхнє регулювання [136]. У контексті професійної підготовки розвинена метакогніція дає змогу фахівцю усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, обирати оптимальні стратегії для розв'язання складних завдань і коригувати власні дії відповідно до отриманого зворотного зв'язку [190].

Саме здатність до свідомого управління когнітивними ресурсами є критичною для майбутніх фахівців іноземних мов, оскільки їхня діяльність потребує постійної самокорекції в умовах міжкультурної та лінгвістичної невизначеності. З огляду на це, метакогнітивні переконання набувають статусу ключового елемента, адже визначають внутрішню мотивацію фахівця використовувати, моніторити й удосконалювати власну комунікативну діяльність.

Метакогнітивні переконання – це, по суті, переконання індивіда щодо власних пізнавальних процесів і контролю над ними. Вони охоплюють уявлення про те, чи можна керувати своїми думками або контролювати хвилювання під час мовленнєвого акту [162]. У полікультурному спілкуванні такі переконання визначають, наскільки впевнено, гнучко й адаптивно людина вибудовує мовленнєві стратегії. Наприклад, позитивні метакогнітивні переконання (на кшталт «я здатен контролювати свої думки під час розмови») сприяють активній участі в діалозі, тоді як негативні («я не можу приборкати

тривогу під час виступу») можуть призводити до уникнення спілкування та зниження комунікативної активності.

Цей підхід описано в працях представників наукової школи Національного університету «Острозька академія». Зокрема, І. Д. Пасічник та О. В. Матласевич розглядають метакогнітивні переконання як ключовий чинник емоційно-вольової саморегуляції фахівців, указуючи, що саме віра в корисність або небезпечність певних думок детермінує вибір стратегій поведінки [81].

Метакогніцію, як процес «мислення про мислення», традиційно розподіляють на дві взаємодійні сфери, які є визначальними для регуляції комунікативної поведінки [186].

Перша сфера – *метакогнітивні знання (metacognitive knowledge)*, тобто декларативні знання індивіда про себе як здобувача, особливості завдання та ефективність різних стратегій. Ці знання слугують інформаційною базою для свідомого вибору комунікативної стратегії.

Другою, процедурною, сферою є *метакогнітивна регуляція (metacognitive regulation)*. Це активний контроль над когнітивними процесами, який охоплює планування, моніторинг, оцінювання та корекцію власної комунікативної діяльності й функціонує як виконавчий механізм, що забезпечує самоконтроль та адаптацію у процесі спілкування.

В українській психології цей аспект докладно розробляє Е. Балашов, визначаючи моніторинг як процес відстеження поточної пізнавальної діяльності, що є основою для подальшої регуляції (контролю) у системі саморегульованого навчання [6].

У контексті нашого дослідження метакогніція є вкрай важливою психологічною умовою, оскільки вона регулює комунікативну культуру. Для майбутнього фахівця іноземних мов регулятивна функція дає змогу перетворити інтуїтивне володіння мовою та міжкультурну чутливість (соціальний інтелект) на свідому, стратегічну й етично відповідальну професійну поведінку. Як зазначає М. Августюк, здатність до

метакогнітивного моніторингу прямо залежить від рівня розвитку загальних метакогнітивних навичок, що дозволяє фахівцю здійснювати самокорекцію в умовах невизначеності [2].

Важливо розмежувати метакогнітивні переконання від поняття «метапізнання» (*metacognition*) у широкому сенсі [185].

Якщо метапізнання охоплює всі аспекти «мислення про мислення» – як знання, так і процеси регуляції, то метакогнітивні переконання є вузькою категорією. Це специфічні когнітивні оцінки або установки щодо характеру мислення, його контролю та наслідків.

З функційного погляду метапізнання виконує переважно виконавчу та інформаційну роль, забезпечуючи такі процеси, як моніторинг, планування та корекція когнітивної діяльності. Наприклад, свідоме планування лексики перед виступом є актом метапізнання. На противагу цьому, метакогнітивні переконання можуть виконувати регулятивну та мотиваційну функцію, визначаючи, чи вважає індивід доцільним або можливим залучати метакогнітивні процеси. Напр., переконання «Планування перед виступом справді допомагає мені говорити краще» є прикладом метакогнітивного переконання, яке мотивує використовувати метапізнавальні стратегії.

Метакогнітивні переконання функціонують як суб'єктивний фільтр, крізь який індивід оцінює свої метакогнітивні знання та потенціал до метакогнітивної регуляції. Спільною для дослідників Острозької наукової школи (І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк, Е. Балашов) є думка, що ці процеси становлять основу суб'єктності особистості: метакогнітивні знання й переконання спрямовують особистість до вибору, оцінювання або перегляду виконання завдань.

Метакогнітивні переконання (*metacognitive beliefs*), будучи складником метакогнітивного знання, є індивідуальними когнітивними оцінками щодо характеру мислення, його контролю та наслідків [162]. Вони слугують ключем для розуміння, чому індивіди обирають ті чи ті стратегії регуляції.

За функційною ознакою їх класифікують на позитивні та негативні [187].

Позитивні метакогнітивні переконання стосуються переконань у користі чи потребі певних когнітивних процесів. Наприклад, «Якщо я буду достатньо довго обмірковувати ситуацію, я знайду правильне рішення» або «Я можу контролювати власне мислення й емоції під час важливої розмови». І. Пасічник підкреслює, що такі переконання позитивно корелюють із когнітивною переоцінкою та самомотивацією і стимулюють використання активних й адаптивних стратегій регуляції [78].

Негативні метакогнітивні переконання стосуються переконань у неконтрольованості чи небезпеці власних когнітивних процесів. Наприклад, «Мої думки неможливо зупинити» або «Я не можу зупинити тривожні думки, коли розмовляю іноземною мовою». Ці переконання часто призводять до дисфункційних стратегій або уникнення (наприклад, уникання комунікації), що прямо перешкоджає формуванню комунікативної культури.

Саме негативні метакогнітивні переконання є основою для дезадаптивних стратегій саморегуляції, як-от уникнення соціальних ситуацій або надмірний пошук заспокоєння, що безпосередньо призводить до комунікативних проблем [162]. М. Августюк та ін. також наголошують, що подібні дезадаптивні переконання можуть активувати когнітивно-афективний синдром (CAS), підтримуючи тривогу та румінацію, що особливо актуально в контексті психосоціальної адаптації [4].

Отже, метакогнітивні переконання – це не просто знання про власне мислення, а ключовий механізм саморегуляції комунікативної діяльності, адже вони слугують внутрішнім фільтром, що визначає здатність і готовність індивіда застосовувати когнітивні й комунікативні стратегії [185].

Саморегуляція в комунікації охоплює циклічні фази: планування, моніторинг, оцінювання та корекцію [136], а метакогнітивні переконання діють як передвісник цього циклу. Згідно з поглядами Р. Каламаж та І. Пасічника, саме на цьому етапі відбувається реалізація метакогнітивного контролю – як впливу метарівня на об'єктний рівень діяльності, що дає змогу змінювати стратегію комунікації для досягнення успіху [78].

На етапі планування позитивні переконання (наприклад, щодо ефективності підготовки) сприяють ретельному плануванню комунікативної діяльності: вибору адекватної лексики, антиципації ролей та цілей. Натомість негативні переконання («Завжди щось піде не так, планування марне») призводять до відмови від стратегічної підготовки та покладаються на менш ефективні, автоматичні схеми поведінки. Натомість на етапах моніторингу та коригування, якщо індивід має негативні переконання («Я не впораюся з помилками, мене засудять»), його увага перемикається на внутрішню тривогу, що знижує якість моніторингу мовлення та декодування соціальних сигналів співрозмовника. Водночас позитивні переконання підтримують зосередженість на комунікативній меті та сприяють адаптивній корекції помилок у процесі [190].

Отже, переконання безпосередньо трансформуються в комунікативну поведінку, що особливо очевидно у двох протилежних сценаріях: негативні метакогнітивні переконання призводять до уникнення комунікації, що функційно знижує готовність до комунікації (*willingness to communicate*) та гальмує накопичення професійного досвіду. Натомість позитивне переконання стимулює ініціативність у діалозі та здатність ризикувати, що значно підвищує WTC і заохочує використовувати адаптивні стратегії.

Негативні метакогнітивні переконання є також потужним предиктором комунікативної тривожності. Негативні переконання, що стосуються неконтрольованості думок або катастрофічності наслідків помилок (наприклад, соціального осуду), часто лежать в основі тривоги [162].

Зокрема, зв'язок між метакогнітивними переконаннями й афективними бар'єрами, як-от тривожність у вивченні іноземної мови (*foreign language anxiety, FLA*), важливо враховувати в процесі підготовки майбутніх фахівців іноземних мов. Тривожність у вивченні іноземних мов визначають як комплекс самосприйняття, переконань, почуттів і поведінки, пов'язаних із унікальністю процесу вивчення мови [150]. Численні дослідження

підтверджують, що тривожність у вивченні іноземних мов, як правило, значно корелює саме з негативними метакогнітивними переконаннями [181].

Центральним чинником у цьому зв'язку є переконання про неконтрольованість і небезпеку хвилювання. Коли фахівець має сильні негативні метакогнітивні переконання, це посилює когнітивно-афективний синдром (*cognitive attention syndrome, CAS*), що охоплює румінацію та постійний моніторинг загрози. У комунікації це призводить до блокування когнітивних ресурсів, потрібних для пошуку мовних стратегій, активації «афективного фільтра» [155] та, як наслідок, уникнення спілкування або низької готовності до комунікації.

І навпаки, позитивні метакогнітивні переконання сприяють формуванню стабільної комунікативної самооцінки та внутрішнього локусу контролю. Переконання у власній здатності контролювати процес мислення й успішно розв'язувати комунікативні завдання (навіть ціною помилок) підвищує психологічну стійкість майбутніх фахівців іноземних мов і готовність до взаємодії в умовах міжкультурної невизначеності.

Водночас ігнорування формування конструктивних метакогнітивних переконань може призвести до значних труднощів. Саме дисфункційні метакогнітивні переконання перетворюються на суттєві перешкоди, що ускладнюють ефективну міжкультурну взаємодію. К. Двек описує такі перешкоди:

1) бар'єр адаптивності. Негативні метакогнітивні переконання можуть блокувати застосування стратегій адаптації до іншої культури. Наприклад, переконання «Мій спосіб комунікації найкращий, я не повинен змінюватися» перешкоджає розвитку міжкультурної чутливості та гнучкості;

2) надмірний моніторинг. Надмірне переконання в потребі контролювати *кожну* деталь (як власного мовлення, так і намірів співрозмовника) призводить до паралічу аналізу та знижує природність спілкування;

3) фіксовані установки. Переконання у фіксованості здібностей (*fixed mindset*) перешкоджає сприйняттю помилок як частини навчального процесу, що є руйнівним для формування комунікативної культури [135].

Отже, цілеспрямоване формування позитивних, гнучких метакогнітивних переконань є важливою психолого-педагогічною умовою для забезпечення психологічної стійкості фахівця іноземних мов та його здатності до стратегічного міжкультурного медіаторства. З педагогічного погляду для розвитку таких метакогнітивних переконань потрібні конкретні освітні умови, де викладачі відіграють важливу роль у формуванні метакогнітивної обізнаності студентів [177].

Щоб розвинути конструктивні метакогнітивні переконання, варто впроваджувати практики, які стимулюють свідомий контроль та рефлексію над навчанням і спілкуванням:

1) рефлексивні практики. Застосування рефлексивних щоденників і портфоліо дає змогу студентам фіксувати не лише результати, а й *процес* досягнення мети. Це зміцнює переконання, що успіх залежить від застосованих стратегій, а не лише від фіксованих здібностей;

2) обговорення помилок. Помилки з приводу негативних метакогнітивних переконань («Я некомпетентний») мають бути перетворені на джерело інформації для корекції («Я зробив помилку, тепер я знаю, як її уникнути»). Групова рефлексія помилок у безпечному середовищі руйнує переконання про «катастрофічність» невдач;

3) метакогнітивне самооцінювання. Запровадження чітких критеріїв самооцінювання, зокрема метакогнітивного самооцінювання (оцінка якості власного планування та моніторингу), сприяє формуванню переконань про контроль над власною діяльністю. Студенти вчаться бачити прямий зв'язок між зусиллям (регуляцією) та результатом;

4) тренінги метакогнітивного усвідомлення. Ці тренінги сфокусовані на явному навчанні студентів, що їхні думки є *подіями*, а не *фактами*, які можна

контролювати [185]. Завдання таких тренінгів – відокремити мислення від дій і зміцнити переконання: «Я можу обирати, на які думки реагувати»;

5) явний (експліцитний) розвиток навичок. Ця умова передбачає цілеспрямоване дидактичне тренування конкретних комунікативних і навчальних стратегій, релевантних поточному рівню підготовки студентів. Замість того щоб очікувати інтуїтивного застосування (що часто трапляється у традиційних комунікативних методиках), викладач має явно вербалізувати стратегії, потрібні для успішного розв’язання завдань (наприклад, стратегії компенсації мовного дефіциту, декодування невербальних сигналів, моніторингу власного мовлення). Експліцитне навчання стратегій забезпечує перехід від неусвідомленого використання до свідомого контролю (метакогнітивна регуляція), зміцнюючи позитивні метакогнітивні переконання про те, що комунікативний успіх є результатом *обраної* стратегії, а не просто таланту чи удачі;

б) моделювання мислення (техніка «*Thinking Aloud*»). Цей прийом є потужним інструментом для розвитку метакогнітивної свідомості та демонстрації процесу внутрішньої регуляції. Він полягає в тому, що викладач або досвідчений комунікатор вербалізує свій процес розв’язання комунікативних, перекладацьких або мовних проблем, демонструючи водночас стратегічний контроль. Наприклад, під час зіткнення зі складною міжкультурною ситуацією викладач може промовити: «*Я планую використати фразу А, але зараз я помічаю невербальний сигнал, що мій співрозмовник напружений. Я коригую свій план і переходжу до стратегії В, щоб знизити напругу. Це мій моніторинг ситуації*». Таке моделювання мислення візуалізує для студентів невидимі механізми планування, моніторингу та оцінювання, перетворюючи їх на доступні для наслідування стратегії. Це безпосередньо сприяє формуванню конструктивних метакогнітивних переконань щодо контрольованості власних когнітивних процесів у реальному часі [124].

Основне завдання викладача в цьому випадку – забезпечити поступовий перехід від зовнішньої до внутрішньої регуляції [120]. На початкових етапах викладач виконує функцію зовнішнього контролю та моделює ефективні стратегії. Згодом, завдяки дидактичним прийомам, які надають студентам більшої автономії та відповідальності, формує внутрішній локус контролю. Це зміцнює позитивні метакогнітивні переконання студента у власній самоефективності та здатності самостійно управляти складними міжкультурними комунікативними процесами.

Ефективне впровадження цих умов функціонує як дворівневий регулятор комунікативної поведінки. По-перше, він регулює поведінку студента, перетворюючи його з пасивного отримувача інформації на саморегульованого учасника освітнього процесу. По-друге, він потребує, щоб викладачі самі володіли глибоким метакогнітивним розумінням своїх педагогічних методів. Це прямо впливає на подолання бар'єрів, пов'язаних із установками викладачів, і забезпечує системну, а не інцидентну інтеграцію метакогнітивних стратегій у формування комунікативної культури.

Отже, метакогнітивні переконання виконують роль свідомого стратегічного регулятора комунікативної поведінки майбутнього фахівця іноземних мов. Вони перетворюють інтуїтивні здібності, надані соціальним інтелектом, на плановані комунікативні акти, що мають високий рівень самоконтролю, адаптивності й етичної відповідальності. Формування адекватних і позитивних метакогнітивних переконань через цілеспрямовані освітні стратегії є важливою умовою для майбутнього фахівця іноземних мов, щоб досягти потрібного рівня комунікативної культури в міжкультурному середовищі.

1.2.3. Роль національної ідентичності в міжкультурній комунікації

Комунікативна культура майбутнього фахівця іноземних мов передбачає здатність до продуктивної міжкультурної взаємодії, що ґрунтується на повазі до культурної своєрідності співрозмовника, прийнятті

відмінностей і готовності до діалогу. Водночас ефективна міжкультурна комунікація не означає відмови від власної культурної позиції чи розчинення в іншій культурі. Навпаки, як засвідчують дослідження М. Байрама, міжкультурна компетентність передбачає одночасне усвідомлення як чужої, так і власної культури, а міжкультурний комунікант постає посередником між ними. Згідно з концепцією М. Беннетта, розвиток міжкультурної чутливості супроводжується переходом до етнорелятивістського сприйняття культурних відмінностей, що не заперечує власної культурної ідентичності, а забезпечує її глибше усвідомлення.

Якщо звернутися до філософії діалогу, то цю думку додатково підсилюють праці М. Бубера. Він розглядає діалог не як злиття позицій співрозмовників, а зустріч двох самостійних свідомостей. На його думку, справжній діалог можливий лише за умови збереження «позазнаходження» щодо іншого, тобто власного погляду та ціннісної позиції. Фактично це означає, що для продуктивної комунікації людина повинна залишатися собою, водночас визнаючи право іншого бути іншим.

Цікаво, що в сучасній психології міжкультурної компетентності дедалі частіше використовують поняття *cultural self-awareness* (культурне самоусвідомлення). Дослідники вважають його однією з базових передумов міжкультурної компетентності. Людина не може повною мірою зрозуміти іншої культури, якщо не усвідомлює, як власні переконання, цінності та способи інтерпретації світу сформовані рідною культурою.

Тому важливою умовою сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є чітке усвідомлення власної особистісної та національно-культурної ідентичності, яке забезпечує можливість рівноправного діалогу культур, критичного осмислення культурного досвіду та збереження власної культурної суб'єктності в процесі професійної комунікації.

Національна ідентичність є частиною ширшої соціальної ідентичності та системи цінностей, які формуються в людини через її належність до низки

соціальних груп [125]. Щоб зрозуміти механізми впливу національної ідентичності на культуру міжкультурної комунікації, доцільно спершу окреслити загальнотеоретичне поле цього конструкту.

Термін «ідентичність» походить від латинського *idem* – «той самий», у сенсі тотожності, однаковості. Загальне поняття ідентичності передбачає два взаємодоповнювальні аспекти: тотожність (*identitas*), яка визначає відмінність від інших (протиставлення «свій/чужий») і через яку досягається колективна ідентичність, та самість (*ipse*), яка визначає темпоральний зв'язок із самим собою і, отже, має тяглість і внутрішню унікальність.

У ширшому значенні, як зауважує Л. Нагорна, ідентичність – це «один з головних механізмів особистісного освоєння соціальної реальності, фундамент системи смислоутворення на основі індивідуального чи групового вибору» [67].

Отже, ідентичність – це суб'єктивне переживання людиною власної індивідуальності, що відбувається в певному соціальному контексті.

У соціокультурному аналізі ідентичність традиційно розглядають у двох ключових ракурсах:

- колективному, що формує уявлення про «наш світ» (цивілізаційна, релігійна, національна, етнічна ідентичність),
- індивідуальному, що окреслює «мій світ» (гендерна, професійна, вікова ідентичність).

Вагомий внесок у поглиблення розуміння взаємодії цих світів вносить В. Савчук, який розглядає національну ідентичність не просто як набір статичних ознак, а як складний символічний простір. Дослідник наголошує, що ідентичність функціонує через механізми розрізнення «свій» (що корелює з «нашим світом») та «чужий». В. Савчук підкреслює, що в умовах міжкультурної комунікації цей поділ не повинен призводити до конфронтації. Навпаки, усвідомлена символічна ідентичність стає ресурсом для діалогу, даючи змогу особистості зберігати свою культурну самість («мій світ») під час взаємодії з іншими культурами. Крім того, науковець акцентує на значенні

культурної пам'яті та символів як інструментів, що забезпечують тяглість ідентичності в часі. Це критично важливо для фахівця, який транслює свою культуру іноземною мовою [94].

Проте, як наголошував Е. Еріксон, це розрізнення відносне, адже унікальна індивідуальність і колективна роздільність є двома сторонами одного процесу: в індивідуальній підкреслюють відмінні характеристики індивідів, а в колективній – спільні. Розуміння національної ідентичності в сучасному науковому дискурсі ускладнено її динамічністю та діалогічністю. Передусім конструювання ідентичності є інтелектуальним процесом, що народжується й локалізується у свідомості, а колективна ідентичність постає як результат складного процесу ідентифікації спільноти.

Загальноприйнятим трактуванням національної ідентичності визнано тлумачення Е. Сміта, який пояснює її як «підтримку і послідовне відродження визначеної сукупності цінностей, символів, спогадів, звичаїв, міфів і традицій, що утворюють своєрідну національну спадщину з метою самоідентифікації індивіда з цією унікальною спадщиною» [99].

Усвідомлення людиною себе як частини певної нації суттєво модулює міжкультурну комунікацію. Відповідно до моделі міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама, фундамент закладається в установках (*attitudes*) особистості, яка взаємодіє з представниками іншої культури. Без цієї базової компетентності, що охоплює відкритість, цікавість і готовність до децентрації (зміни погляду з власної на іншу перспективу), інші компоненти моделі міжкультурної комунікативної компетентності (знання, навички) не можуть повноцінно розвиватися [184].

Як зазначають А. Комісароф із колегами, суспільство постає перед вибором: обирати «інклюзивну національну ідентичність», що охоплює нові групи та сприяє прийняттю іншомовних співрозмовників, чи «ексклюзивну», яка перешкоджає прийняттю людей за межами вузько визначеної культури. Вибір інклюзивної моделі формує толерантне середовище та гармонійні міжгрупові стосунки [154].

Натомість етноцентризм, властивий багатьом націям, породжує замкненість і негативне ставлення до «чужих». С. Кравченко (2024) підкреслює, що етноцентризм – «належність власної культури як центральної» – ідеологічна основа для стереотипів нерівності [51].

Концепція нації як уявної спільноти, яку Е. Сміт характеризує як «названу людську спільноту» з «відчуттям спільної публічної культури, історії, економіки та прав» [154], дає підстави стверджувати, що формування національної ідентичності за етнічним («кровно-культурним») принципом обмежує можливості міжкультурного діалогу.

Сучасні концепції громадянської чи культурної ідентичності (основані на законослухняності чи цінностях) заохочують залученість і нові форми спілкування. У психолого-педагогічному аспекті цю позицію поглиблює Д. Піонтковська (2018), яка фокусується на формуванні громадянської ідентичності саме студентської молоді. Дослідниця стверджує, що зріла ідентичність базується на системі ціннісних орієнтацій, де гармонійно поєднано патріотизм, правосвідомість і відповідальність. Згідно з її висновками, саме сформована громадянська ідентичність постає стабілізаційним чинником для особистості в умовах соціальних трансформацій, забезпечуючи послідовність і гідність у професійному спілкуванні [84]. Отже, те, якою є домінантна модель національної ідентичності в суспільстві, опосередковано регулює комунікативну поведінку, дозволяючи або забороняючи відкритість до представників інших культур.

Ми вважаємо, що в контексті міжкультурної комунікації національна ідентичність виходить за межі суто етнічних ознак і набуває складної багатовимірної структури, де ключову роль відіграє свідомий вибір. Адже для національної ідентичності характерний баланс об'єктивного (походження, місце народження й проживання) та суб'єктивного (національна свідомість) складників. Вона є конструкцією, що складається з багатьох взаємозалежних елементів: етнічних, культурних, територіальних, економічних та політичних (як зазначав Е. Сміт). Саме завдяки цій багатовимірності національна

ідентичність перебуває в процесі змін та адаптації до нових реалій, на відміну від, наприклад, відносно статичної етнічної ідентичності.

Найважливіше, що ідентифікаційний критерій ґрунтується на свідомості. Національну належність визначають не лише мовою, територією чи етнічним походженням, а усвідомленням себе громадянином спільноти. Цей ідентифікаційний критерій є основним, оскільки зумовлює фокус позиції, вектор діяльності та, відповідно, відкритість до зовнішнього світу, що потрібно для ефективного міжкультурного діалогу. Як наслідок, ідентичність упорядковує внутрішній світ людини, перетворюючи хаос на лад, уносячи в нього сенс, що продукує відчуття задоволення «бути самим собою» в гармонії зі світом [20].

У контексті міжкультурної комунікації важливо усвідомити, що національна ідентичність постає не лише статичною категорією, а й динамічним механізмом освоєння соціальної реальності. Як слушно зауважує український учений О. Філіпчук, широкомасштабне збройне вторгнення та інформаційна війна Росії стали не лише негативними чинниками, що впливають на формування національної ідентичності, але й її каталізатором. Ці нові реалії зміцнили відчуття громадянської єдності та національної ідентичності, підтверджуючи здатність українців ідентифікувати себе як громадянське, демократичне суспільство [108].

Цю динаміку простежуємо й у розвитку особистості: формування національної ідентичності передбачає перехід від орієнтації на окремих «Інших» до орієнтації на узагальнене «Ми» й інтеграцію соціальних ролей. Фінальний етап цього процесу обов'язково передбачає поєднання емоційного сприйняття власної національної гідності з усвідомленням поваги до інших культур і націй, а також готовністю до взаємодії [108].

Для підготовки майбутніх фахівців іноземних мов в українському контексті важливо розуміти, як ієрархізована ідентичність в українському суспільстві, як установка на міжкультурний діалог впливатиме на розвиток комунікативної культури.

Емпіричне дослідження О. Семенової та М. Герасько щодо національно-культурної ідентичності українського суспільства засвідчило домінування громадянської (82 %) та родинної (68 %) ідентичностей в ієрархії. Це вказує на високий рівень свідомого й активного громадянства та підтверджує тенденцію до формування політичної нації на основі цінностей громадянського суспільства, а не суто етнічних чи релігійних ознак [96].

Національна ідентичність, сформована в конкретному історико-політичному контексті, постає основою для національної стійкості (*national resilience*), що має прямі паралелі з психологічною здатністю індивіда до адаптації. Фахівець іноземних мов часто інтерпретує культурний досвід в умовах кризи.

З позиції психології це трактують як внутрішню силу людини, що дає їй змогу впоратися зі стресом і труднощами.

Як зазначає Денисюк, національна ідентичність (тобто, розуміння і усвідомлення «хто я» як суб'єкт конкретного соціуму) сприяє збереженню функціональності в кризових ситуаціях. Культура відіграє вирішальну роль у формуванні механізмів резильєнтності як на рівні індивідів, так і націй загалом, забезпечуючи сталість суспільних норм і традицій, що допомагає зберігати ідентичність навіть у кризові періоди. Не менш вагомим чинником культурної резильєнтності є мова та мовна ідентичність [100].

Отже, інклюзивна свідомість (громадянська чи культурна) національна ідентичність є цілісним особистісним фундаментом для майбутніх фахівців у сфері іноземних мов, оскільки усвідомлення себе як частини нації, що ґрунтується на спільних цінностях і свідомому виборі, формує установку на відкритість і рефлексію.

Внутрішня сила корелює з кінцевою метою підготовки фахівців іноземних мов – формуванням *інтеркультурного комуніканта* (*intercultural speaker*). Ця базова концепція, розроблена в межах вже згадуваної моделі міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама: інтеркультурний комунікант не прагне асимілюватися до іноземної культури, а постає

медіатором, який усвідомлює власну культурну ідентичність і здатний декодувати й інтерпретувати цінності та норми *чужої* культури.

Основним принципом навчання іноземних мов у міжкультурному контексті є те, що від студентів не вимагають імітувати чи намагатися набутися соціальної або національної ідентичності носія мови. Натомість майбутній фахівець повинен розвиватися саме як інтеркультурний комунікант, тобто особа, що здатна бачити зв'язки між власною та іншими культурами, виявляти цікавість до «іншості» та усвідомлювати себе і власну культуру з перспективи іншої людини [125].

Цінність цієї концепції для підготовки майбутнього фахівця іноземних мов, на наш погляд, полягає в декількох важливих аспектах.

По-перше, подолання культурного шоку й упереджень. На відміну від традиційного підходу, який прагнув асимілювати студента до культури носія мови, інтеркультурний комунікант зберігає свою національну ідентичність і вона стає психологічним якорем, що забезпечує внутрішню стійкість та емоційний баланс.

По-друге, рефлексивний підхід. Комунікант володіє здатністю до самоусвідомлення (*savoir s'engager* у термінології М. Байрама), тобто він здатен критично оцінювати власні цінності, вірування й упередження. Це дає йому змогу бачити свою культуру з перспективи «іншого» й критично переосмислювати іноземну.

По-третє, здатність створити «третє місце». Інтеркультурний комунікант не діє ні в межах своєї культури, ні чужої, а створює «третє місце» – простір взаємодії та взаєморозуміння, де обидві культурні системи можуть співіснувати. Це забезпечує ефективну та демократичну комунікацію, ґрунтовану на повазі до окремих осіб.

Зв'язок між міцною національною ідентичністю та здатністю виконувати роль інтеркультурного комуніканта є безпосереднім і визначальним для майбутніх фахівців іноземних мов. Передусім позитивна та свідомо громадянська національна ідентичність, яка, як засвідчено, переважає

в сучасній Україні, уможлиблює запобігання асиміляції та збереження внутрішньої цілісності фахівця, адже глибоке вивчення іноземної мови й культури може спричинити розмивання ідентичності.

Фахівець іноземних мов, виконуючи роль культурного посла своєї країни, потребує глибокого усвідомлення власної національної ідентичності як джерела авторитету та культурної репрезентації. Його здатність об'єктивно транслювати український культурний досвід, разом із його резильєнтністю та протестною ідентифікацією, безпосередньо залежить від цієї глибини.

Зрештою, сильна національна ідентичність, базована на демократичних і європейських цінностях слугує етичним фундаментом для міжкультурної комунікації, адже модель М. Байрама наголошує, що кінцева її мета – критично усвідомити політичні та соціальні процеси.

Таким чином, інтеркультурний комунікант – це не просто лінгвіст, а психологічно стійка, культурно свідома й етично підготовлена особистість, здатна до міжкультурного медіаторства. Міцна й позитивна національна ідентичність діє як психологічний якір, запобігаючи ризику культурної асиміляції та відчуження від власних цінностей під час інтенсивного вивчення іншої культури. Ця внутрішня впевненість трансформується в позитивне ставлення, потрібне для поваги до індивідуальності співрозмовника, що лежить в основі демократичної взаємодії та рівності прав людини. Досягнення цього рівня психологічної стійкості та комунікативної культури, своєю чергою, вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу та формування свідомої національної ідентичності.

Це особливо актуально з огляду на те, що сучасне розуміння національної ідентичності підкреслює пріоритет когнітивного компонента: усталена ідентичність особистості залежить від освітнього рівня, який формує здатність розширювати світогляд, тим самим підсилюючи власну позицію та опановуючи інші. У конституюванні національної ідентичності саме когнітивний компонент стає провідним, поряд із афектним – оцінкою значущості від перебування в конкретній спільноті [20].

Консолідаційна роль національної ідентичності в умовах кризи не може бути реалізована без національно орієнтованої освітньої системи, здатної інтегрувати патріотичні цінності з гуманістичними принципами. Конституціоналізація освітнього простору є ключовим чинником, оскільки освіта має не лише передавати знання, а й виховувати громадянську свідомість, що ґрунтується на повазі до національних цінностей.

Водночас конституціоналізація освіти забезпечує формування відкритого й демократичного суспільства, де національна ідентичність поєднується із загальноєвропейськими гуманістичними принципами. Виховання молоді в дусі національної гордості разом із повагою до інших культур формує не лише сильну національну, але й колективну європейську ідентичність.

Формування національної ідентичності в майбутніх фахівців іноземних мов має бути не ізольованим процесом, а умовою, що сприяє конструктивному міжкультурному діалогу та розвитку комунікативної культури. Це потребує створення специфічних психолого-педагогічних умов, які зміцнюють національну самосвідомість одночасно з розвитком міжкультурної чутливості та поваги.

Отже, розвиток національної ідентичності як основи для міжкультурного діалогу охоплює такі основні умови:

1) формування рефлексивної культурної свідомості. Ця умова передбачає перехід від описової (декларативної) національної ідентичності до рефлексивної. Студенти мають бути залучені до критичного осмислення й аналізу власних культурних цінностей, норм та історичних наративів. Це дає змогу усвідомити власну культурну позицію (*self-awareness*) й уникнути етноцентризму, що є першим кроком до розуміння культурних відмінностей;

2) аксіологічна основа (діалог культур). Умова реалізується через використання освітніх технологій, що уможливлюють порівнювати культурні традиції різних народів, віддаючи належне власній культурі та цінностям людства. Це передбачає використання краєзнавчого й культурологічного

матеріалу, що розкриває культуру власної країни та країни виучуваної мови, з акцентом на системі духовних, матеріальних, моральних та етичних цінностей;

3) розвиток афективно-ціннісних складників. Треба цілеспрямовано формувати толерантність, емпатію та культурну рефлексію. Толерантність (як здатність приймати інше без обов'язкового схвалення) та емпатія (як здатність до розуміння почуттів іншого) є психологічними передумовами для відкритості в діалозі, тоді як культурна рефлексія забезпечує свідомий контроль у міжкультурних ситуаціях;

4) використання імітаційних та інтерактивних методів. Навчальний процес має бути насичений методами, що імітують міжкультурну взаємодію:

- аналіз міжкультурних ситуацій і рольові ігри (зокрема, з елементами конфлікту чи непорозуміння) забезпечують емпіричне навчання та потребують негайної адаптації;

- дискусії про ідентичність та упередження (*bias*) допомагають експліцитно опрацьовувати афективні бар'єри.

Щоб успішно реалізувати зазначені умови, важливо використовувати цільові методи, що інтегрують мовні, культурологічні та психологічні аспекти, з-поміж яких:

- проєктна діяльність із зіставленням культур. Студенти виконують дослідницькі проєкти, спрямовані на порівняння конкретних аспектів власної культури та культури виучуваної мови (наприклад, моделі ухвалення рішень, соціальна дистанція, часова орієнтація);

- вивчення мовних рефлексій. Аналіз метафор, прислів'їв, анекдотів та гумору є потужним інструментом для розкриття глибинних ціннісних установок нації. Мова – «вікно» в національне світосприйняття, яке дає змогу студентові зрозуміти не лише, *що* говорять, а й *чому* саме так;

- методика «*Cultural self-awareness mapping*». Це інструмент культурної рефлексії, де студенти графічно відображають свої ключові культурні цінності

та порівнюють їх з очікуваннями іншої культури. Така візуалізація упереджень і відмінностей сприяє свідомому управлінню комунікативною поведінкою.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що ефективне формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є результатом системного забезпечення трьох основних психологічних умов – розвиток соціального інтелекту, навичок метакогнітивної регуляції та сформована національна ідентичність (Рис.1.3).

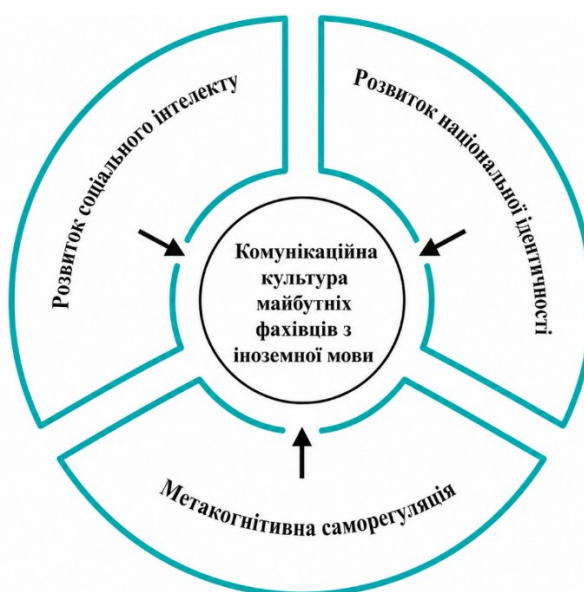


Рис.1.3 Психологічні умови розвитку та формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

На підставі зіставлення функційної ролі кожної умови ми розробили теоретико-концептуальну модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов (див. Рис. 1.4). Кожна умова виконує свою функцію і підвищує якість та усвідомлення іншої, забезпечуючи перехід від інтуїтивної адаптивності до критичної міжкультурної компетентності.

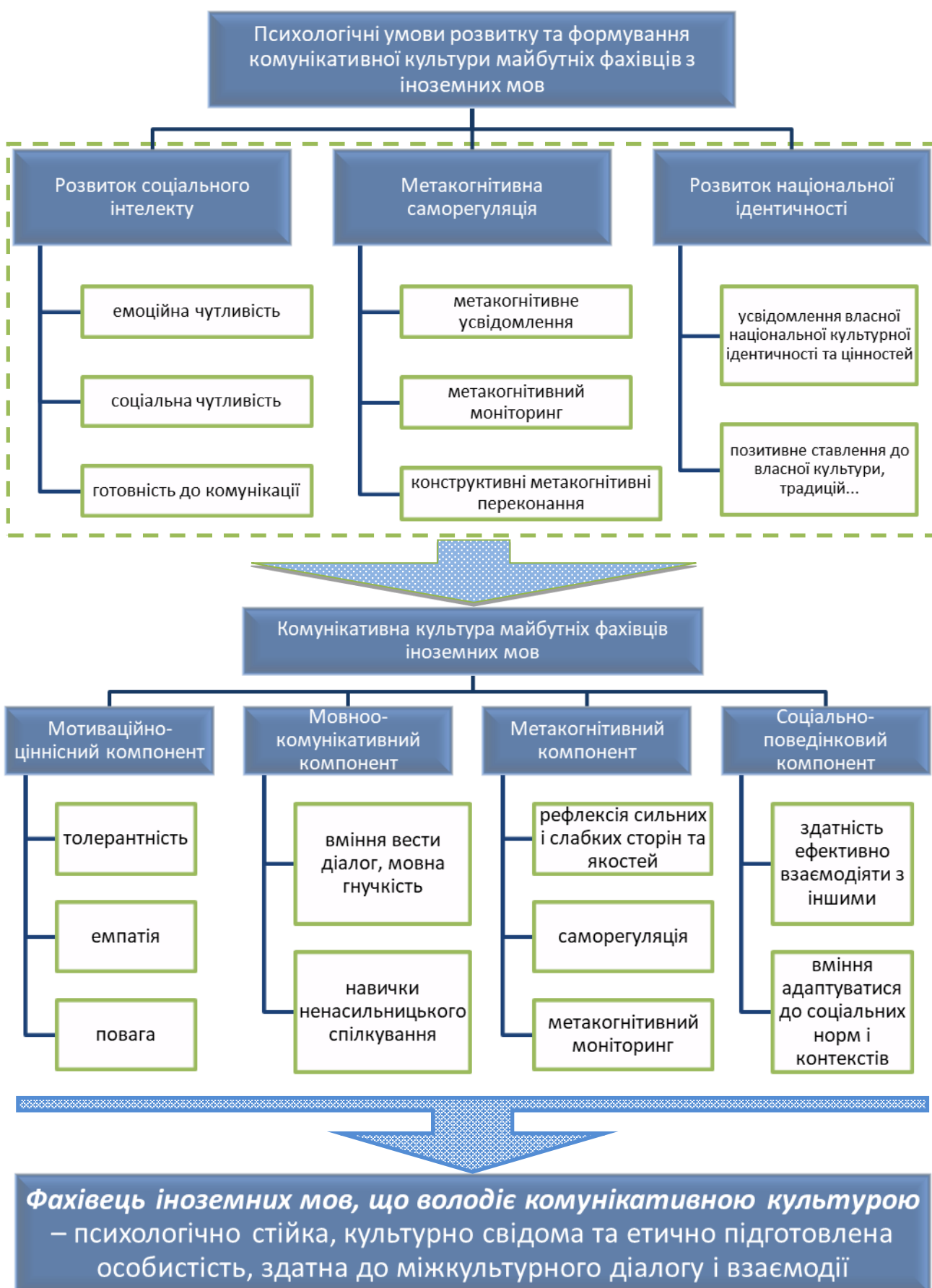


Рис.1.4 Теоретико-концептуальна модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Соціальний інтелект є загальною передумовою і зовнішньою межею складної системи комунікативної культури. Він забезпечує базову адаптивність і психологічну готовність особистості до міжкультурних взаємодій. Наш аналіз засвідчив, що соціальний інтелект впливає на здатність і готовність спілкуватися, формуючи емоційно-поведінковий простір комунікації.

Метакогнітивна саморегуляція перетворює інтуїтивну адаптивність, притаманну соціальному інтелекту, на свідому та стратегічну комунікативну поведінку. Ця умова забезпечує самокорекцію та якість комунікативного акту через саморефлексію і критичне мислення. Саме метакогнітивні регулятори визначають, наскільки ефективно фахівець буде використовувати свій соціальний інтелект у міжкультурній комунікації.

Національна ідентичність слугує ціннісною основою, що забезпечує стійку позицію та впевненість у міжкультурній взаємодії. Ми вважаємо, що вона формує стійкі установки, які дають змогу фахівцю іноземних мов здійснювати автентичний діалог культур. Національна ідентичність є основою для формування позиції інтеркультурного комуніканта, здатного до міжкультурного медіаторства без ризику асиміляції.

Отже, формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов визначаємо не сумою окремих заходів, а системною взаємодією психологічних, регулятивних і ціннісних механізмів.

1.3. Рівні, критерії та показники комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Процес формування комунікативної культури стає керованим за умови розуміння чітких критеріїв і показників розвитку цього феномену. Надійні критерії та показники є не лише засобом констатації (якісної та кількісної характеристики), але й інструментом коригування психолого-педагогічних інтервенцій. Це дає змогу оцінити міру відповідності здобутих результатів прогнозованим цілям та своєчасно вносити зміни в процес підготовки фахівця

[54]. Саме через систему об'єктивних критеріїв стає можливо відстежити динаміку розвитку кожного з чотирьох раніше обґрунтованих компонентів комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов (мотиваційно-ціннісного, метакогнітивного, комунікативно-операційного та соціально-поведінкового).

Як слушно зауважують дослідники (А. Коваленко), не можна зводити оцінювання комунікативної культури фахівця лише до вимірювання обсягу його знань. Погоджуючись із А. Коваленко, ми вважаємо, що в критеріях оцінювання закладена певна суперечність: з одного боку, треба оцінити інтегрований рівень комунікативної культури, який не зводиться до суми знань, а з іншого – об'єктом оцінювання неминуче стають знання, уміння, навички та досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. [37]. Адже високий рівень інформованості в галузі лінгвістики чи етикету не завжди співвіднесений із реальною здатністю до гнучкої та емпатичної міжкультурної взаємодії. Проста сума знань про комунікацію не гарантує здатності ефективно взаємодіяти в реальних умовах [159].

Тому принциповим методологічним вибором у нашому дослідженні є відмова від нормативно орієнтованого підходу (*norm-referenced assessment*) на користь критерійно орієнтованого (*criterion-referenced assessment*). Нормативно орієнтоване оцінювання має на меті порівняти досягнення конкретного студента з досягненнями певної групи (норми). Результатом такого оцінювання є ранжування студентів, тобто визначення того, хто «кращий», «середній» або «гірший» у групі [188]. Хоча така методика ранжування дає змогу швидко класифікувати суб'єкти навчання за лінійним показником успішності, вона не відображає якісних трансформацій особистісної структури та малоефективна для діагностики комунікативної культури [161]. Знання того, що студент має вищий рівень комунікативної культури, ніж, наприклад, 80 % його одногрупників, не дає відповіді на питання, чи готовий він до професійної діяльності, якщо загальний рівень групи низький. Щобільше, нормативний підхід може створювати конкурентне

середовище, що перешкоджає формуванню навичок співпраці, які є складником комунікативної культури. У такому випадку фокус уваги зміщується з внутрішнього вдосконалення на зовнішнє порівняння, що нівелює глибинну гуманістичну частину професійного становлення.

Натомість критерійно орієнтоване оцінювання фокусоване на визначенні відповідності досягнень студента чітко встановленим критеріям або стандартам майстерності, незалежно від результатів інших [174]. Цей підхід відповідає на питання «Що студент уміє робити?» (*can-do statements*), а не «Який він має вигляд на фоні інших?». У контексті нашого дослідження це означає порівняння реальної комунікативної поведінки студента з ідеальною моделлю комунікативної культури фахівця.

Переваги критерійно орієнтованого підходу для діагностики комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є суттєвими. Насамперед він забезпечує високу діагностичну прозорість, оскільки результати тестування надають докладну інформацію про конкретні навички. Наприклад, викладач може зафіксувати, що студент володіє граматикою, але не вміє використовувати емпатійне слухання, що дає змогу планувати цілеспрямовану корекцію [132].

Важливим аргументом також є здатність ефективно моніторити індивідуальний прогрес, що уможливорює відстежувати динаміку розвитку конкретного студента в часі (*ipsative assessment*), порівнюючи його поточні результати з попередніми, а не з результатами інших осіб. Такий підхід не лише мінімізує психологічний тиск конкуренції, а й сприяє розвитку метакогнітивної рефлексії студента.

Отже, у нашому дослідженні ми спираємося на критерійно орієнтований підхід, який дає змогу виміряти ступінь наближення студента до еталона професійної комунікативної культури через систему чітко визначених показників та індикаторів. Це створює потрібні передумови для подальшої операціоналізації складників досліджуваного феномену.

Щоб уникнути методологічної плутанини та забезпечити точність вимірювань, варто чітко розмежувати поняття «критерій» та «показник», які утворюють ієрархічну структуру діагностичного апарату.

Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – це узагальнена, сутнісна ознака досліджуваного явища, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація [12]. Під критерієм розуміють ідеальну якість або характеристику, що відображає сутність компетентності [46]. Критерій відповідає на питання «Що саме оцінюють?» і є мірилом, яке відображає найбільш значущі виміри комунікативної культури. Науково обґрунтований вибір критерію зумовлює валідність усієї діагностичної системи: хибний критерій призводить до вимірювання другорядних ознак замість сутнісних [54]. У нашому дослідженні критерії є сполучною ланкою між теоретичними компонентами комунікативної культури та їхнім емпіричним вимірюванням.

Показник – це конкретна характеристика або параметр, що уможливорює зробити висновок про ступінь вираженості критерію. Показник конкретизує критерій, переводячи його з площини абстрактних понять у площину вимірюваних величин. У цьому контексті важливо зауважити, що критерій – стабільна сукупність ознак, тоді як показник є проявом цього критерію на конкретному етапі формування комунікативної культури. Адже, як зазначає Л. Колбіна, якість показника визначають тим, як повно й об'єктивно він характеризує певний критерій [46]. Якщо критерій – це якість (наприклад, «лінгвістична компетентність»), то показник – це параметр цієї якості (наприклад, «обсяг словникового запасу» або «точність граматичних структур») [88]. Отже, система показників дає змогу диференціювати рівні сформованості комунікативної культури студента від елементарного до високого.

Обґрунтовуючи критерії та показники досліджуваного феномену, ми виходили з того, що комунікативна культура майбутнього фахівця іноземних мов є інтегративною якістю, яка містить мотиваційно-ціннісний, мовно-комунікативний, метакогнітивний і соціально-поведінковий компоненти.

Опираючись на класичну психолого-педагогічну тріаду критеріїв (когнітивний, емоційний (ставлення, мотивація) і діяльнісний (уміння, поведінка)), виокремлені компоненти комунікативної культури та зважаючи на специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов (перекладацької, викладацької, посередницької), ми виокремлюємо три основні критерії:

- лінгвістично-комунікативний – спрямований на вимірювання інструментальної основи спілкування та розкриває комунікативно-операційний компонент комунікативної культури. Він відображає рівень володіння мовними засобами та стратегіями, потрібними для технічного здійснення професійного акту комунікації;

- соціокультурний (інтерактивний) – розкриває соціально-поведінковий компонент комунікативної культури. Цей критерій дає змогу оцінити здатність фахівця до соціальної адаптації, рівень його соціального інтелекту у взаємодії з «іншим»;

- особистісно-рефлексивний – розкриває метакогнітивний і мотиваційно-ціннісний компоненти.

Цей критерій ключовий, щоб оцінити внутрішню готовність фахівця до метакогнітивної саморегуляції, усвідомлення власної національної ідентичності та свідомого контролю за перебігом міжкультурного діалогу. Обґрунтовуючи цей критерій, ми звертаємося до класичних досліджень Р. Гарднера й У. Ламберта, які виокремлюють інструментальний та інтегративний складники мотивації. Як зазначає А. Коваленко, опираючись на їхні дослідження, інструментальний складник (бажання оволодіти комунікативними одиницями задля прагматичних цілей, наприклад, складання іспиту) може містити негативні чинники, як-от страх перед невдачею. Натомість інтегративний складник визначає чинники, що дають можливість брати активну й усвідомлену участь в освітньо-професійній комунікації. Це підтверджує нашу попередню тезу про те, що національна ідентичність,

цінності поваги та прийняття є фундаментом, на якому будується комунікативна культура фахівця іноземних мов.

Така цілісна система дає змогу нам перейти від теоретичного визначення комунікативної культури як особливої якості особистості до практичного аналізу її проявів у студентів. Оскільки комунікативна культура – комплексний, проте недостатньо досліджений феномен, а її формування – це процес не лише засвоєння етичних правил, а й розвитку внутрішніх можливостей особистості, подальший аналіз кожного з цих критеріїв уможливить докладно описати показники та рівні її сформованості.

Першим і найбільш очевидним критерієм комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов є *лінгвістично-комунікативний*. Він відображає інструментальну основу діяльності – володіння іноземною мовою як засобом комунікації. Оскільки мова для викладача чи перекладача є не лише об'єктом вивчення, а й головним знаряддям праці, рівень її опанування безпосередньо визначає якість фахової взаємодії. Однак у контексті дослідження комунікативної культури ми виходимо за межі традиційного розуміння мовної компетентності, яке часто обмежене лише знанням лексичних одиниць та граматичних правил. Натомість нашу увагу фокусуємо на прагматичному та психолінгвістичному аспектах використання мови, що дає змогу розглядати лінгвістичну вправність як органічний складник комунікативного компонента комунікативної культури особистості.

Одним із основних показників у межах цього критерію ми визначаємо *готовність до комунікації (willingness to communicate)*. Традиційні методи оцінювання часто ігнорують те, що високий рівень теоретичних знань не завжди гарантує реальне використання мови в практичних ситуаціях. Концепція готовності до комунікації, яку розробив П. Макінтайр, визначає таку готовність як «намір увійти в комунікативний дискурс у конкретний час з конкретною особою» [121]. Сучасні дослідження підтверджують, що готовність до комунікації є важливим предиктором частоти використання

мови, що робить цей показник фундаментальним для оцінювання динаміки розвитку комунікативної культури студентів [165].

Теоретично готовність до комунікації розглядають як складну «пірамідальну» структура, де ситуативні змінні базуються на стійких особистісних характеристиках і комунікативній впевненості. Для майбутнього фахівця важливо виявляти таку готовність не лише в навчальній аудиторії, а й в автентичних професійних ситуаціях та мережових середовищах [131]. Діагностична значущість цього показника полягає в можливості виявити студентів, які мають суто психологічний «мовний бар'єр», незважаючи на добрий рівень володіння лінгвістичним матеріалом [133].

Іншим показником лінгвістично-комунікативного критерію є *професійна мовленнєва продуктивність (task-based performance)*. Цей показник базований на методології Task-Based Language Teaching [164]. На відміну від формальних тестів, тут оцінюють здатність студента виконати конкретне професійно орієнтоване завдання, використовуючи мову як інструмент досягнення мети. Прикладом таких завдань може бути проведення переговорів, написання анотації до фахового тексту або вирішення конфліктної ситуації засобами іноземної мови [164].

Відповідно до світових стандартів, зокрема вимог ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), індикаторами успішності в такому випадку є не так відсутність помилок, як успішне виконання завдання (*task completion*), зрозумілість повідомлення (*comprehensibility*) та його відповідність контексту [116]. Важливим аспектом діагностики є розрізнення режимів комунікації: міжособистісного (*interpersonal*), презентаційного (*presentational*) та інтерпретаційного (*interpretive*). Такий диференційований підхід дає змогу оцінити всебічність розвитку комунікативної культури майбутнього фахівця [176].

Завершальним показником цього критерію ми вважаємо *мовну гнучкість і компенсаторну компетентність*. Вона відображає здатність студента долати комунікативні збої та адаптувати мовлення до рівня сприйняття

співрозмовника. Основними індикаторами постає активне використання стратегій перефразування, добору синонімів, спрощення складних конструкцій без утрати загального змісту [138]. Не менш вагомим є вміння підтримувати природний темп розмови за допомогою слів-наповнювачів (*filler words*) та здатність швидко відновлювати комунікативний акту після непорозуміння [117]. Саме ці компенсаторні механізми свідчать про високий рівень сформованості комунікативної культури, адже вони демонструють майстерність фахівця іноземних мов у володінні інструментами мови задля досягнення взаєморозуміння в умовах лінгвістичної невизначеності.

Наступним критерієм комунікативної культури постає соціокультурний (інтерактивний) критерій, який характеризує здатність майбутнього фахівця іноземних мов будувати ефективну взаємодію в полікультурному середовищі. Цей критерій безпосередньо пов'язаний з обґрунтованим у попередніх підрозділах соціально-поведінковим компонентом. Для фахівця іноземних мов цей аспект передбачає не лише знання мови, а й уміння дотримуватися етичних норм і демонструвати високий рівень соціального інтелекту, будучи ефективним посередником між різними лінгвокультурами. У межах цього критерію ми виокремлюємо низку показників, що дають змогу оцінити готовність студента до гармонійної інтеграції у світовий професійний простір.

Першим показником цього критерію є *соціальний інтелект і невербальна сенситивність*. Опираючись на модель соціальних навичок Р. Ріджо (*social skills inventory*), ми виокремлюємо здатність особистості «кодувати» (надсилати) та «декодувати» (зчитувати) соціальну інформацію. Адже комунікативна культура неможлива без глибокого розуміння емоційного стану партнера та контексту спілкування [167].

До цього показника належать такі складники, як: емоційна експресивність (здатність адекватно виражати власні емоції), емоційна чутливість (здатність точно розпізнавати невербальні сигнали оточення) та соціальний контроль, що виявляється в умінні свідомо керувати власною поведінкою залежно від соціальної ролі. Ми вважаємо, що високий рівень

розвитку цих навичок дає змогу фахівцю іноземних мов успішно адаптуватися навіть до «дисгармонійних» соціальних ситуацій, ефективно мінімізуючи психологічну напругу та запобігаючи деструктивним проявам у спілкуванні.

Вагомим показником соціокультурного критерію вважаємо також *навички ненасильницького спілкування (nonviolent communication)*. Використання методології М. Розенберга дає змогу перевести діагностику комунікативної культури в площину професійної етики. Ненасильницьке спілкування передбачає таку форму взаємодії, яка є цілком вільною від оцінних суджень, звинувачень чи прихованої агресії, що надзвичайно важливо для етичного фундаменту діяльності фахівця [168].

Ці навички в нашому дослідженні оцінюємо через здатність студента чітко розрізняти об'єктивні спостереження (факти) та власні оцінки (інтерпретації); уміння ідентифікувати й ословлювати почуття; усвідомлення глибинних потреб (як власних, так і партнера); а також майстерність у формулюванні чітких і позитивних прохань [182]. Оволодіння принципами ненасильницького спілкування не лише сприяє формуванню гуманістичного дискурсу, а й запобігає професійному вигоранню, трансформуючи конфліктні ситуації в конструктивний діалог [175].

Завершальним постає *особистісно-рефлексивний критерій*. Якщо попередні критерії фокусовані переважно на інструментальних і зовнішніх інтерактивних проявах, то третій спрямований на дослідження внутрішніх механізмів регуляції діяльності. Комунікативна культура високого рівня обов'язково передбачає розвинену усвідомленість (*awareness*) власних когнітивних та емоційних процесів, що дає змогу фахівцю іноземних мов бути не просто ретранслятором інформації, а свідомим суб'єктом професійного діалогу.

Першим показником у межах цього критерію ми визначаємо *метакогнітивну обізнаність (metacognitive awareness)*. Згідно з фундаментальними дослідженнями Флейвелла (Flavell), Шроу (Schraw) та Ефклідес (Efklides), успішність у навчанні та подальшій професійній

діяльності безпосередньо залежить від володіння метакогнітивними стратегіями. Це особливо актуально для майбутніх фахівців іноземних мов, для яких метакогніція стає інструментом керування процесами сприйняття та породження іншомовного мовлення в умовах підвищеного когнітивного навантаження [151].

Емпіричними індикаторами цього показника є: активне використання стратегій планування перед початком комунікативного акту (*planning*); моніторинг розуміння повідомлення в режимі реального часу (*monitoring*), що охоплює, наприклад, вчасне усвідомлення втрати концентрації уваги під час аудіювання та її свідоме відновлення (*directed attention*); ретроспективна оцінка ефективності проведеної комунікації після її завершення (*evaluation*) [139]. Такий циклічний підхід забезпечує безперервне вдосконалення комунікативної культури студента – майбутнього фахівця іноземних мов.

Другим показником особистісно-рефлексивного критерію є *емоційна саморегуляція та відповідальність*. Цей показник надзвичайно важливий для подолання специфічного психологічного бар'єру, відомого як тривожність іноземної мови (*foreign language anxiety*). Дослідження підтверджують, що така тривожність часто дисфункційна й блокує мовленнєву активність навіть за умови високої лінгвістичної підготовки [129].

Важливим показником комунікативної культури тут є здатність студента використовувати в мовленні «Я-повідомлення» замість традиційних звинувачувальних «Ти-повідомлень». Така мовленнєва форма свідчить про відповідальність за власні почуття та потреби [141]. «Я-повідомлення» дають змогу фахівцю іноземних мов конструктивно висловлювати навіть негативні емоції, не руйнуючи водночас стосунків із партнером, що важливо як для педагогічної взаємодії, так і командної роботи перекладача [160].

Ще одним особистісно-рефлексивним показником критерію є *рефлексія комунікативного досвіду*. Вона виявляється в здатності майбутнього фахівця аналізувати власні комунікативні помилки чи невдачі не як ознаку професійної непридатності, а цінний матеріал для подальшого навчання (*growth mindset*).

Розвинена комунікативна культура передбачає глибокий аналіз причин непорозумінь, об'єктивну оцінку адекватності обраних мовленнєвих стратегій і готовність корегувати свою поведінку в майбутньому [173]. Саме цей показник замикає цикл формування особистості фахівця, перетворюючи кожну ситуацію спілкування на крок до вищого рівня професійної майстерності.

Ще одним важливим особистісно-рефлексивним показником, що замикає соціокультурний критерій, є *національна ідентичність і міжкультурна чутливість (толерантність)*. В умовах сучасних глобальних викликів, воєнних дій і масштабних геополітичних зрушень особливої ваги набуває чітка громадянська позиція фахівця. Дослідження останніх років переконливо доводять, що війна суттєво впливає на трансформацію ідентичності української молоді, загострюючи потребу в національній належності та відповідальності [27].

Зміст цього показника полягає в гармонійному поєднанні глибокого патріотизму з відкритою готовністю сприймати інші культури. Високий рівень комунікативної культури в цьому контексті передбачає здатність фахівця іноземних мов гідно презентувати свою країну на міжнародній арені без комплексу меншовартості, але водночас без проявів ксенофобії чи ворожості. Така толерантність до іншості базована не на пасивній байдужості, а на свідомій повазі до прав людини та демократичних цінностей [26]. Отже, рефлексивний критерій дає змогу оцінити майбутнього фахівця іноземних мов як зрілу особистість, здатну до етичної та ціннісно орієнтованої взаємодії в глобальному світі.

Підсумовуючи, зазначимо, що особистісно-рефлексивний критерій є інтегративним, адже він забезпечує внутрішню стійкість та усвідомленість всієї системи комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов.

Обґрунтування системи критеріїв та показників логічно підводить нас до потреби синтезувати ці характеристики в цілісну рівневу структуру. Якщо критерії відповідають на питання «що саме ми вимірюємо?», то рівнева

диференціація дає змогу відповісти на питання «яким є ступінь наближення особистості до професійного еталона?». У нашому дослідженні рівень сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов розглядаємо не як статичну мітку, а динамічний стан професійного становлення, що відображає якісні трансформації в особистісній та діяльнісній сферах майбутнього фахівця.

Визначаючи рівні сформованості комунікативної культури, Н. Гузій виокремлює рецептивно-продуктивний, репродуктивний, конструктивно-варіативний та творчий. Як зазначає А. Коваленко, такий підхід дає змогу характеризувати «високий» рівень не просто як суму знань, а як творчий, гнучкий прояв комунікативної культури, де дії фахівця вирізняються оперативністю, доречністю й унікальністю за формою і змістом [37].

Беручи за основу ці підходи, пропонуємо чотири умовні рівні сформованості комунікативної культури: нульовий, елементарний, адаптивний (достатній) та високий. Кожен із них відображає міру розвитку та інтегрованості раніше визначених компонентів – мотиваційно-ціннісного, метакогнітивного, комунікативно-операційного та соціально-поведінкового.

Нульовий рівень комунікативної культури вводимо для позначення стану, де комунікативна культура не лише не сформована, а й має ознаки деструктивності чи вираженої дисгармонії, що критично для фахівців лінгвістичного профілю.

Елементарний рівень характеризує початковий етап розвитку комунікативної культури, де домінує просте копіювання норм без глибокого внутрішнього усвідомлення.

Адаптивний (достатній) рівень відображає стабільну етично-продуктивну функційність фахівця іноземних мов, який здатен успішно діяти у стандартних ситуаціях, проте може відчувати труднощі в умовах високої міжкультурної невизначеності.

Високий рівень комунікативної культури репрезентує креативно-професійний етап, де комунікативна культура стає органічною частиною особистості.

Така ієрархія дає нам змогу не просто констатувати наявність певних умінь, а простежити шлях трансформації студента від пасивного спостерігача до активного, етично відповідального та професійно компетентного суб'єкта міжнародного спілкування.

На основі визначених критеріїв (лінгвістично-комунікативного, соціокультурного й особистісно-рефлексивного) схарактеризуємо кожен рівень, описавши якісні зміни, що відбуваються в структурі особистості майбутнього фахівця.

Нульовий (дисгармонійний) рівень. Для нього характерна фрагментарність знань і повна відсутність системної комунікативної культури. Особистість на цьому етапі сприймає іноземну мову суто як знакову систему (код), ігноруючи її культуротворчу функцію та професійний потенціал.

У лінгвістично-комунікативній сфері знання студента обмежені базовим лексико-граматичним мінімумом, що відповідає лише вербально-семантичному рівню мовної особистості [97]. Готовність до комунікації на низькому рівні; студент активно уникає ситуацій спілкування іноземною мовою, відчуваючи панічний страх помилки. Така психологічна заблокованість призводить до того, що мовлення стає суто репродуктивним, завченим і позбавленим будь-якої спонтанності [86].

Соціокультурна сфера на нульовому рівні передбачає майже повну відсутність навичок соціальної перцепції: студент не зчитує невербальних сигналів співрозмовника й ігнорує контекст ситуації. Поведінка часто є неадекватною культурним нормам виучуваної мови, а громадянська ідентичність аморфна або нерефлексивна. Це створює суттєві перешкоди для розуміння «Іншого» та інтеграції в міжкультурне середовище.

В *особистісно-рефлексивній сфері* метакогнітивні механізми практично не залучені. Студент не усвідомлює власних навчальних стратегій, через що навчається хаотично. Характерною ознакою є зовнішній локус контролю: відповідальність за результати комунікації повністю перекладає на зовнішні чинники, як-от складність завдання чи дії викладача. Змістовний аспект знань має суто емпіричний характер; комунікативна термінологія майже відсутня або не зрозуміла, а студент не бачить зв'язків між мовними засобами та їхнім прагматичним ефектом. Потреба в професійному спілкуванні не усвідомлена, а емоційний стан визначається байдужістю або високою тривожністю («страх говоріння»), що повністю нівелює мотивацію до самовдосконалення. Комунікативні дії студент виконує на побутовому рівні, часто шаблонно, без здатності аналізувати власну діяльність.

Елементарний рівень. На цьому рівні студент володіє мовою, що достатньо для побутового виживання, проте професійна комунікація напружена, конфліктна або постійно тривожна. Це рівень «формального виконання», де майбутній фахівець уже володіє певним інструментарієм, але ще не опанував стратегії його гнучкого застосування.

У *лінгвістично-комунікативній сфері* студент здатний виконувати стандартні завдання за зразком, але моментально губиться в нестандартних чи професійно детермінованих ситуаціях. Готовність до комунікації є суто ситуативною: студент готовий вступити у діалог лише в «безпечному» аудиторному середовищі, але замикається під час реального контакту з носіями мови або в стресових умовах [132]. Водночас наявна висока «дисфункційна тривожність», яка суттєво гальмує розвиток комунікативної культури [156].

Соціокультурна сфера на цьому рівні має ознаки «дисгармонійності» (*ambient cultural disharmony*). Студент може допускати безтактність, мимовільно використовувати негативні стереотипи та не вміє розрізняти об'єктивних фактів і суб'єктивних оцінок [130]. Взаємодія часто базована на використанні «Ти-повідомлень» та елементів маніпуляції, тоді як принципи

ненасильницького спілкування або зовсім відсутні, або застосовувані суто формально.

В *особистісно-рефлексивній сфері* рефлексія має переважно констатувальний характер, тобто фіксація невдачі відбувається лише постфактум. Метакогнітивний моніторинг слабкий: студент може помітити, що його не зрозуміли, проте не знає, як оперативно виправити ситуацію в момент мовлення, що свідчить про низьку ефективність стратегій відновлення комунікації (*repair strategies failure*) [170]. Знання репродуктивні; студент може відтворити правила, але відчуває значні труднощі з їх перенесенням у нові умови. Мотивація нестабільна й залежить від зовнішніх стимулів, як-от оцінка чи контроль із боку викладача. У стресових ситуаціях (конфлікт, непорозуміння) студент легко втрачає контроль або вдається до агресивних чи захисних реакцій, що вказує на недостатню гнучкість його комунікативної культури.

Адаптивний (достатній) рівень комунікативної культури. Цей рівень ми розглядаємо як умовну «норму» для випускника бакалаврату, що свідчить про його цілісну готовність до самостійної професійної діяльності. На цьому рівні комунікативна культура стає достатньо стійкою, а взаємодія з іншими – ефективною та переважно безконфліктною.

У *лінгвістично-комунікативній сфері* для цього рівня характерне вільне володіння іноземною мовою в межах професійно значущих тем. Студент демонструє високу готовність до комунікації та ініціативність у діалозі. Особливістю цього рівня є успішне виконання завдань за методикою Task-Based Performance, де акцент зміщено з формальної правильності на результативність і досягнення мети спілкування. У разі дефіциту мовних засобів майбутній фахівець вправно використовує компенсаторні стратегії [163].

Соціокультурна сфера адаптивного рівня комунікативної культури вирізняється розвиненим соціальним інтелектом і здатністю до глибокої емпатії та активного слухання. Студент демонструє свідоме використання

принципів ненасильницького спілкування, уміючи екологічно та коректно виражати власні потреби та прохання. Стійка громадянська ідентичність гармонійно поєднана з повагою до представників інших культур [27]. Це свідчить про те, що комунікативна культура особистості вже базується на системі систематизованих знань про техніки взаємодії та глибокому розумінні суті соціальних процесів.

В *особистісно-рефлексивній сфері* на цьому рівні вже сформовані основні метакогнітивні стратегії планування та моніторингу. Студент здатен ефективно контролювати свою увагу (*directed attention*) та використовувати стратегії розв'язання проблем (*problem-solving*), зокрема під час аудіювання. Завдяки емоційній стабільності майбутній фахівець активно застосовує «Я-повідомлення» для регуляції взаємостосунків. Попри високу впевненість у типових умовах, у непередбачуваних чи критичних ситуаціях студент усе ще може відчувати певний дефіцит оригінальних, творчих рішень.

Високий рівень комунікативної культури. Комунікативна культура на цьому рівні трансформується у вищу цінність особистості, що дає змогу не просто адаптуватися до реальності, а творчо моделювати її.

У *лінгвістично-комунікативній сфері* майбутній фахівець вільно володіє всіма регістрами мови, виявляє стилістичну гнучкість і багатство ідіоматики. Готовність до комунікації стає стійкою особистісною рисою, що проявляється в здатності до імпровізації та мовної гри. На цьому етапі спілкування перестає бути просто функційним процесом і починає приносити суб'єкту естетичне задоволення, що є показником вищої професійної зрілості [50].

Соціокультурна сфера високого рівня характеризується винятковою міжкультурною сенситивністю та майстерністю медіації. Фахівець здатен гармонізувати спілкування навіть у складних, конфліктних групах, трансформуючи дисгармонію в діалог. Для такої особистості ненасильницьке спілкування стає не просто набором технік, а цілісною філософією життя, ґрунтованою на глибокій комунікативній толерантності та внутрішній свободі.

В особистісно-рефлексивній сфері виявляється повна метакогнітивна зрілість. Рефлексія набуває випереджального характеру, що дає змогу прогнозувати реакції співрозмовника ще до моменту висловлювання. Фахівець здатен самостійно конструювати нові стратегії професійного розвитку (*autonomy*), демонструючи високу стресостійкість і впевненість [104].

Комунікативна культура високого рівня дає змогу студентові не просто виконувати професійні обов'язки, а бути справжнім суб'єктом самотворення, який гармонізує соціокультурний простір навколо себе завдяки майстерному володінню імпровізацією та гнучкості комунікативних практик.

Отже, розуміння чітких критеріїв та показників розвитку комунікативної культури забезпечує високий рівень доказовості нашого дослідження. Це дає змогу не просто констатувати наявність або відсутність у майбутнього фахівця іноземних мов певного рівня комунікативної культури, а й запропонувати розгорнуту доказову базу його професійного зростання, основу на верифікованих фактах його мовленнєвої та соціальної діяльності.

У таблиці 1.2 узагальнено рівні, критерії та показники комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у їхньому зв'язку з раніше обґрунтованими компонентами комунікативної культури (мотиваційно-ціннісним, метакогнітивним, комунікативним і соціально-поведінковим).

Таблиця 1.2

Критерії та показники розвитку комунікативної культури
майбутніх фахівців іноземних мов

Критерії розвитку комун. культури (відповідно до компонентів)	Показники	Рівні комунікативної культури			
		Високи й	Адапти вний	Елеме нтарн ий	Нуль овий
		Рівні розвитку показників			

<i>Лінгвістично-комунікативний</i> (відображає комунікативний компонент)	✓ Комунікативність ✓ Готовність до комунікації ✓ Професійна мовленнєва продуктивність (урахування мовних правил, стилістична адекватність) ✓ Мовна гнучкість і компенсаторна компетентність (перифразування, використання синонімів) ✓ Навички ненасильницького спілкування (відсутність оцінних суджень, Я-висловлювання, вербалізація почуттів і потреб)	Високі	Високі / середні	Середні / низькі	Низькі
<i>Соціокультурний</i> (відображає соціально-поведінковий компонент)	✓ Соціальний інтелект ✓ Соціальний контроль ✓ Соціальна чутливість (декодування невербальних сигналів, гнучка зміна соціальної ролі залежно від контексту) ✓ Емоційна чутливість	Високі / середні	Високі / середні	Середні	Низькі
<i>Особистісно-рефлексивний</i> (відображає мотиваційно-ціннісний і метакогнітивний компоненти)	✓ Особистісна толерантність ✓ Комунікативна толерантність ✓ Національна ідентичність і відсутність ксенофобії ✓ Метакогнітивний моніторинг ✓ Емоційна саморегуляція	Високі	Середні	Низькі	Низькі

Ця таблиця демонструє, що кожен поведінковий прояв студента цілісно віддзеркалює його комунікативну культуру. Наприклад, використання стратегій «самовиправлення» (*self-repair*) свідчить не лише про знання граматики, а насамперед про сформованість метакогнітивного контролю. Така систематизація дає нам змогу в подальшому емпіричному дослідженні застосовувати комплексний підхід до діагностики, зважаючи як на зовнішні навички, так і глибинні установки особистості.

Зауважимо, що наведені критерії та показники не вичерпні, проте вони охоплюють найбільш значущі сфери діяльності фахівця іноземних мов, де його комунікативна культура найвиразніша. Використання цих критеріїв дає змогу викладачеві та дослідникові бачити за кожною дією студента рівень його професійної зрілості, що робить процес формування досліджуваної якості прозорим і науково обґрунтованим.

Виокремлені критерії (лінгвістично-комунікативний, соціокультурний та особистісно-рефлексивний) інтегрують у собі всі раніше обґрунтовані структурні компоненти комунікативної культури, переводячи їх із теоретичної площини в практичну через систему конкретних емпіричних показників. Урахування таких показників, як готовність до комунікації, навички ненасильницького спілкування та метакогнітивний моніторинг, дає змогу не лише диференціювати рівні сформованості досліджуваної якості – від нульового до високого, а й створює надійний методологічний інструментарій для подальшого емпіричного вимірювання комунікативної культури, забезпечуючи наукову керованість процесом фахового становлення майбутніх фахівців іноземних мов.

Висновки до розділу 1

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, проведеного в першому розділі, ми дійшли низки висновків щодо природи, структури та особливостей формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

1. Обґрунтовано, що комунікативна культура – це складний багатовимірний феномен, який постає як органічний синтез процесів комунікації та загальної культури особистості. Установлено, що на відміну від комунікативної компетентності чи етикету, які є зовнішніми проявами або інструментальними складниками, комунікативна культура постає глибинною інтегративною якістю. Вона функціонує на особистісному (суб'єктному) й операційно-технічному рівнях, забезпечуючи внутрішню готовність до діалогу та його технічну реалізацію.

2. Обґрунтовано, що структура комунікативної культури ієрархічна й містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (ядро, що визначає спрямованість на автентичне спілкування та толерантність), метакогнітивний (регулятор, що забезпечує свідомий моніторинг діяльності), мовно-комунікативний і соціально-поведінковий (периферійні компоненти, що відповідають за практичні навички та соціальний інтелект). Установлено, що розвиток цієї системи є ітеративним процесом, де прогрес в одній сфері посилює інші складники.

3. Визначено та теоретично доведено ключову роль тріади психологічних умов формування комунікативної культури. Першою умовою є розвиток соціального інтелекту як психологічного фундаменту адаптивності та готовності до комунікації (*WTC*). Другою умовою постають метакогнітивні переконання, що виконують функцію свідомого регулятора поведінки, переводячи інтуїтивну активність у площину стратегічного планування та самоконтролю.

4. Аргументовано, що становлення національної ідентичності є ціннісною умовою, яка виконує роль «психологічного якоря» в міжкультурному просторі. Установлено, що інклюзивна модель національної ідентичності забезпечує національну стійкість (*resilience*) фахівця та формує позицію «інтеркультурного комуніканта», здатного до професійного медіаторства без ризику культурної асиміляції. Синтез цих умов дає змогу

розглядати формування комунікативної культури як системну взаємодію психологічних, регулятивних та ціннісних механізмів.

5. Обґрунтовано потребу методологічного переходу від нормативно орієнтованого до критерійно орієнтованого оцінювання комунікативної культури. Розроблено критерійно-діагностичний апарат, що охоплює лінгвістично-комунікативний, соціокультурний та особистісно-рефлексивний критерії. Упровадження таких показників, як готовність до комунікації, навички ненасильницького спілкування та метакогнітивна обізнаність, дає змогу оцінювати комунікативну культуру як динамічну особистісну якість, а не лише як статичну суму лінгвістичних знань.

6. Розроблено та подано зведену діагностичну матрицю, де теоретичні компоненти комунікативної культури співвіднесені з конкретними поведінковими індикаторами (*behavioral markers*). Це уможливорює диференціювати рівні сформованості досліджуваної якості – від нульового до високого. Виокремлені параметри діагностики, що враховують контекст сучасної соціокультурної ситуації в Україні, створюють надійне підґрунтя для подальшої експериментальної перевірки ефективності методики формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Організація емпіричного дослідження: вибірка, етапи, методи

Діагностика комунікативної культури є одним із важких і проблемних завдань сучасної педагогічної психології. Що складніший і багатогранніший сам феномен, то складніше його оцінити. Отримання об'єктивних даних діагностування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов потребує значних затрат часу й пов'язане як зі спостереженням за навчально-професійною діяльністю здобувача, його спілкуванням із викладачами та студентами, так і з вивченням, дослідженням та аналізом окремих аспектів його особистості.

На основі аналізу сучасних наукових джерел, спостережень за практичною діяльністю фахівців іноземних мов ми визначили комплекс критеріїв та показників комунікативної культури, співвіднесених із 4 обґрунтованими компонентами комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, комунікативний і соціально-поведінковий (таблиця 1.2 підрозділу 1.3).

Кожен окреслений компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов вивчено та виміряно за допомогою відповідних психологічних інструментів. Комплексну програму дослідження структурно-компонентного складу комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Комплексна програма емпіричного вивчення
структурно-компонентного складу комунікативної культури
майбутніх фахівців іноземних мов**

Компоненти комунікативної культури	Завдання дослідження	Інструментарій психологічного вивчення
<i>Мотиваційно- ціннісний</i>	Визначити сформованість ціннісної основи та стійких установок майбутніх фахівців іноземних мов (толерантність, національно-культурна ідентичність), що забезпечують здатність до відкритого міжкультурного діалогу без ризику асиміляції.	Методика «Шкала міжкультурної чутливості» (ISS, Го-Мін Чен, Вільям Староста); Тест комунікативної толерантності; Опитувальник «Дослідження національної ідентичності»
<i>Метакогнітивний</i>	Визначити здатність майбутніх фахівців іноземних мов усвідомлювати, контролювати й оцінювати власні комунікативні дії, їхні сильні та слабкі сторони, що забезпечує самокорекцію та якість комунікативного акту через саморефлексію та метакогнітивні процеси	«Опитувальник метакогнітивного пізнання (MCQ-30)» (А. Веллс та С. Картрайт-Хаттон) (шкали: відсутність когнітивної впевненості, позитивні переконання щодо тривоги, когнітивна самосвідомість, негативні переконання щодо неконтрольованості думок, потреба контролювати думки)
<i>Мовно- комунікативний</i>	Оцінити практичні мовленнєві аспекти комунікації: уміння будувати речення, переконувати, вести діалог з огляду на лінгвістичні та культурні норми.	Опитувальник «Готовність до комунікації» (WTC); Виконання комунікативних ситуативних завдань для визначення мовної гнучкості та компенсаторної компетентності; Оцінка навичок ненасильницького спілкування (ситуативно-поведінкові кейси).

<i>Соціально-поведінковий</i>	Визначити здатність майбутніх фахівців іноземних мов ефективно взаємодіяти з іншими, вміння адаптуватися до соціальних норм і контекстів.	Методика дослідження соціального інтелекту (апріорна модель TSIS) <i>(шкали: оброблення соціальної інформації, соціальні навички, соціальна обізнаність)</i>
-------------------------------	---	--

Вибір методів є одним із найбільш важливих питань у нашому дослідженні. Основною проблемою в емпіричній частині роботи була відсутність конкретної методики для оцінювання та вимірювання рівня розвитку комунікативної культури. Це спричинило потребу розробити комплекс дослідницьких процедур, спрямованих на системне емпіричне вивчення комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, зважаючи на виділені компоненти та відповідні критерії і показники.

Отже, для діагностики **мотиваційно-ціннісного компоненту** комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов ми використовували:

а) методику «Шкала міжкультурної чутливості» (Г.-М. Чен та В. Я. Староста), яку адаптували Д. Восік-Кавала, Е. Сажинська-Мазурек, М. Корчинський і Г. Бевз) [189]. Шкала міжкультурної чутливості спрямована на вимірювання психологічної готовності особистості до ефективної взаємодії з представниками інших культур і відображає когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти міжкультурної комунікації. Шкала дає змогу оцінити такі компоненти міжкультурної чутливості, як: зацікавленість у міжкультурній взаємодії, повага до культурних відмінностей, упевненість у процесі міжкультурного спілкування, увага та відкритість до культурної іншості.

Методика базована на концепції міжкультурної компетентності, відповідно до якої ефективна комунікація в полікультурному середовищі передбачає не лише знання культурних норм, але й емоційно-ціннісну готовність до прийняття відмінностей та адаптивну поведінку в ситуаціях міжкультурного контакту. Вона є апробованим інструментом у міжнародних

дослідженнях міжкультурної комунікації та має адаптовані версії для різних культурних контекстів. Зокрема, українська адаптація інструменту здійснена в праці Д. Восік-Кавали та ін. (2024), де підтверджено його надійність і валідність у вибірці українських респондентів.

Досліджуваним пропонують низку тверджень, що стосуються взаємодії з представниками інших культур, ступінь згоди з якими потрібно оцінити за шкалою від 1 (повністю не згоден) до 5 (повністю згоден). За результатами відповідей можна визначити високий, середній або низький рівень міжкультурної чутливості. Високий рівень свідчить про толерантність, емпатійність і відкритість до інших культур. Середній – про ситуативну толерантність, у таких осіб іноді виникає дискомфорт у міжкультурній взаємодії. Низький рівень вказує на труднощі в міжкультурній взаємодії та низьку толерантність до іншості.

б) Тест комунікативної толерантності. Тест є стандартизованим психодіагностичним інструментом, який широко використовують у дослідженнях комунікативної сфери особистості [5].

Респондентам пропонують низку тверджень, які потрібно оцінити від 0 до 3, залежно від міри згоди з ними. Що більше балів за конкретною ознакою, то менше людина терпима до інших у певному аспекті стосунків. Навпаки, що менші оцінки з поведінкової ознаки, то вищий рівень загальної комунікативної толерантності. Звичайно, що одержані дані дають змогу визначити лише основні тенденції, властиві для взаємодії з партнерами. У безпосередньому живому спілкуванні особистість проявляється більш яскраво й різноманітно.

в) Опитувальник «Дослідження національної ідентичності». Його застосовано як авторську психодіагностичну методику, базовану на трикомпонентній структурі національної ідентичності (когнітивній (знання, уявлення), емоційно-чуттєвій (почуття, уподобання), діяльнісній (учинки й дії)), яку використано в працях Л. Малімон (Волинський національний університет імені Лесі Українки) та представників її наукової школи [100].

Для діагностики *метакогнітивного компоненту* використано **«Опитувальник метакогнітивних переконань (МСQ-30)»** (А. Веллс і С. Картрайт-Хаттон в адаптації О. Савченко, Д. Лавриненка). Опитувальник метакогнітивного пізнання (МСQ-30) вимірює метакогнітивні переконання особистості щодо своїх можливостей контролювати та регулювати емоційні й когнітивні процеси та містить 5 шкал:

- позитивні переконання щодо тривоги (хвилювання) – шкала, що оцінює ступінь віри та переконання в тому, що занепокоєння може мати корисні наслідки, як-от запобігання небезпеці або стимулювання діяльності. Особи з високими значеннями впевнені, що підвищений рівень збудження допомагає їм мобілізувати зусилля та долати труднощі;

- негативні переконання про неконтрольованість думок і небезпеку – шкала, що відображає, наскільки особа вважає, що деякі думки та процеси мислення неконтрольовані та можуть бути загрозливими. Особи з високими значеннями вважають, що хвилювання роблять їх слабкими, а вони не мають сил контролювати хвилювання та тривожні думки;

- відсутність когнітивної впевненості – шкала, що оцінює, наскільки людина недооцінює свої когнітивні здібності та вміння. В осіб із високими значеннями відсутня або низька довіра до власної пам'яті та когнітивних процесів. Вони тривожаться під час виконання певних завдань, оскільки вважають, що їхня пам'ять та інші здібності можуть призвести до помилок;

- потреба контролювати думки – шкала, яка оцінює ступінь переконання, що думки потребують постійного контролю та регулювання. Особи з високим рівнем вірять, що вони втратять продуктивність, якщо будуть неспроможні контролювати свої думки, переживання та дії;

- когнітивна самосвідомість – шкала, що оцінює ступінь усвідомлення перебігу власних когнітивних процесів. Особи з високим балами за шкалою багато часу приділяють моніторингу власних думок і переживань, самоспостереженню, усвідомленню причин власної поведінки [52].

Варто зауважити, що під час інтерпретації результатів опитувальника метакогнітивного пізнання (MCQ-30) високий рівень сформованості метакогнітивного компонента комунікативної культури визначено не за абсолютним зростанням усіх показників, а з огляду на психологічний зміст окремих шкал. Зокрема, показниками розвиненого метакогнітивного компонента ми вважали: високий рівень когнітивної самосвідомості, достатню когнітивну впевненість, низький рівень переконань щодо неконтрольованості та небезпечності власних думок, а також помірний рівень потреби контролювати мислення. Така інтерпретація відповідає розумінню метакогнітивного компонента комунікативної культури як здатності особистості усвідомлювати, аналізувати та регулювати власні когнітивні процеси в ситуаціях міжособистісної та міжкультурної взаємодії.

Діагностика *мовно-комунікативного компоненту* відбувалася за допомогою таких методик:

а) **опитувальник «Готовність до комунікації» (WTC)**, який розробили Дж. Мак-Кроскі та В. Річмонд (McCroskey & Richmond). Він є одним із найбільш поширених інструментів діагностики готовності особистості до комунікації та має підтверджені показники надійності й валідності [158]. Методика спрямована на визначення індивідуальної схильності особистості ініціювати та підтримувати спілкування в різноманітних соціальних ситуаціях. Концепція готовності до комунікації розглядає комунікативну активність не лише як сукупність сформованих комунікативних умінь, а й як внутрішню психологічну готовність людини вступати в міжособистісну взаємодію за власною ініціативою. Відповідно до теоретичної моделі авторів, особи з високим рівнем готовності до комунікації частіше беруть участь у дискусіях, легше встановлюють нові контакти, активніше висловлюють власну позицію та ефективніше використовують наявні комунікативні компетентності.

Опитувальник містить 20 тверджень, які описують різні ситуації спілкування. Респондентові потрібно оцінити ймовірність своєї участі в

кожній із запропонованих комунікативних ситуацій за шкалою від 0 % до 100 %, де нижчі значення відображають небажання вступати в комунікацію, а вищі – готовність активно взаємодіяти з іншими людьми.

Структура методики передбачає оцінювання готовності до комунікації в різних соціальних контекстах: спілкування з друзями, знайомими, незнайомими людьми, а також участь у груповому спілкуванні та публічних виступах. На основі отриманих показників обчислюють інтегральний індекс готовності до комунікації, який відображає загальний рівень комунікативної активності особистості.

Застосування опитувальника WTC дає змогу оцінити не лише можливості студентів у спілкуванні, а й їхню схильність використовувати цей потенціал у реальних комунікативних ситуаціях, що є важливим показником сформованості комунікативної культури;

б) Щоб дослідити мовленнєвий аспект комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, студентам запропоновано виконати низку комунікативних ситуативних завдань, що дають змогу оцінити **мовну гнучкість і компенсаторну компетентність**. Ці завдання дібрано на основі психолінгвістичних підходів до дослідження вербальної продуктивності та лексичної варіативності.

Наприклад, завдання для оцінювання мовної гнучкості спрямовані на визначення здатності особистості ефективно використовувати мовні ресурси, варіювати лексичні засоби відповідно до комунікативної ситуації, добирати альтернативні мовні форми та швидко перебудовувати мовленнєві висловлення. У сучасних психолінгвістичних дослідженнях мовну гнучкість розглядають як важливу характеристику мовленнєвої компетентності, що забезпечує адаптацію мовлення до умов спілкування, підвищує ефективність взаєморозуміння та сприяє успішній міжособистісній і міжкультурній взаємодії. Теоретичним підґрунтям для такого оцінювання стали уявлення про взаємозв'язок мовлення й мислення, описані в сучасних психолінгвістичних концепціях вербальної продуктивності.

Студентам запропоновано 4 взаємодоповнювальні завдання.

Перше завдання було спрямоване на оцінювання синонімною варіативності та передбачало протягом 1 хвилини дібрати максимальну кількість слів, близьких за значенням до запропонованих стимулів. Ми підраховували кількість правильних синонімів та різноманітність лексики.

Друге завдання передбачало перефразування речень із збереженням їхнього змісту, що давало змогу оцінити здатність до трансформації мовленнєвих конструкцій.

Третє завдання базувалося на принципі вербальної продуктивності та було спрямоване на визначення швидкості й різноманітності актуалізації лексичних одиниць за певними категоріями.

Четверте завдання оцінювало здатність описувати поняття без використання ключового слова, що дало можливість дослідити навички семантичного варіювання та використання альтернативних мовних стратегій.

Оброблення результатів передбачало окреме оцінювання кожного завдання з подальшим розрахунком інтегрального показника мовної гнучкості, який відображає рівень розвитку лексичної варіативності, вербальної продуктивності та здатності до мовленнєвої адаптації. Здобуті результати інтерпретовано як показники низького, середнього або високого рівня мовної гнучкості;

в) оцінка навичок ненасильницького спілкування. Для оцінювання навичок ненасильницького спілкування у структурі комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов використано ситуативно-поведінкові кейси (*vignette method*), побудовані на засадах концепції ненасильницького спілкування М. Розенберга. Вони були спрямовані на виявлення здатності майбутніх фахівців іноземних мов здійснювати конструктивну міжособистісну взаємодію без використання оцінних суджень, звинувачень і деструктивних форм мовленнєвої поведінки.

Оцінювання передбачало аналіз поведінкових реакцій студентів у типових комунікативних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Зокрема,

діагностовано такі елементи, як уміння описувати ситуацію без інтерпретацій та оцінок, усвідомлення власних емоційних станів, визначення пов'язаних із ними потреб, а також здатність формулювати конструктивні та ненасильницькі прохання до співрозмовника.

Ступінь прояву кожної навички оцінено за шкалою від 0 до 2 балів, що уможливило визначити загальний рівень сформованості навичок ненасильницького спілкування: низький, середній або високий.

Для вимірювання **соціально-поведінкового компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов** використано **опитувальник соціального інтелекту (апріорна модель Tromsø Social Intelligence Scale, TSIS)**, який розробили Д. Сільвера, М. Мартінуссен і Т. Даль. Це валідований інструмент для оцінювання соціального інтелекту особистості, який широко застосовують у міжнародних дослідженнях [171]. Він дає змогу визначити здатність особистості ефективно розуміти, прогнозувати та регулювати соціальну взаємодію.

У цій моделі соціальний інтелект розглядають як інтегративну здатність особистості до оброблення соціальної інформації, усвідомлення соціальних ситуацій та реалізації ефективної міжособистісної поведінки. Він безпосередньо пов'язаний із комунікативною адаптивністю, точністю соціального сприймання й успішністю взаємодії в різних соціальних контекстах, що робить його важливим показником сформованості комунікативної культури.

Опитувальник містить 21 твердження, які респонденти оцінюють за семибальною шкалою Лайкерта від 1 («зовсім на мене не схоже») до 7 («описує мене дуже добре»). Методика передбачає діагностику трьох взаємопов'язаних компонентів соціального інтелекту: оброблення соціальної інформації, соціальних навичок і соціальної обізнаності. Шкала «Оброблення соціальної інформації» відображає здатність індивіда прогнозувати поведінку інших людей, розуміти їхні наміри й інтерпретувати соціальні сигнали. Шкала «Соціальні навички» характеризує рівень адаптації в міжособистісних

ситуаціях, легкість установлення контактів та ефективність комунікативної поведінки. Шкала «Соціальна обізнаність» відображає загальне розуміння соціальних ситуацій, чутливість до контексту взаємодії та здатність правильно інтерпретувати поведінку інших осіб.

Оброблення результатів передбачало обчислення балів за кожною з трьох підшкाल із урахуванням реверсивних тверджень, а також визначення загального рівня соціального інтелекту. Для інтерпретації результатів використано нормативні показники, які запропонували автори методики, що дає змогу визначити рівень розвитку соціального інтелекту як низький, середній або високий.

Статистичне оброблення отриманих даних виконано за допомогою статистичних методів із використанням комп'ютерної програми «SPSS for Windows», «Microsoft Excel 2013». Методи описової статистики містили оцінку середнього арифметичного, стандартного відхилення, максимального та мінімального значення у вибірці, відсотковий аналіз даних. Для оброблення отриманих даних та кількісної характеристики вираженості зв'язку між психологічними показниками використано такі методи математичної статистики: кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Спірмена та поправкою Холма; множинний регресійний аналіз за допомогою ANOVA; експлораторний факторний аналіз і факторний аналіз за методом головних компонентів з обертанням варимакс (Varimax); критерій χ^2 -квадрат; t-критерій Стюдента для парних (залежних) вибірок. Для виявлення статистично значущих відмінностей у показниках комунікативної культури між студентами різних курсів та залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі використано метод Манна – Вітні, тест Крускала – Волліса та поправку Бонферроні. Також застосовано критерії нормальності розподілу Шапіро – Вілка та Колмогорова – Смирнова.

Емпіричне вивчення рівневих і структурних особливостей комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов відбувалося протягом 2024–2025 навчального року.

Вибірку нашого дослідження становили 227 студентів Інституту лінгвістики Національного університету «Острозька академія» різних років навчання (віком від 18 до 25 років), з-поміж яких: 97 здобувачів першого курсу, 63 – другого та 67 – третього – п'ятого курсів.

Також наша вибірка була поділена на 4 умовні групи залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі: 1) студенти, які не мали досвіду перебування в іншомовному середовищі ($n = 130$); 2) студенти, які перебували в іншомовному середовищі тривалістю до 1 місяця ($n = 46$); 3) студенти, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі від 1 до 6 місяців ($n = 30$); 4) студенти, які безперервно перебували в іншомовному середовищі понад 6 місяців ($n = 21$).

Розподіл студентів за тривалістю перебування в іншомовному середовищі відбувався з огляду на теоретичні положення досліджень міжкультурної адаптації та академічної мобільності.

У дослідженнях програм міжнародного обміну часто виділяють:

- короткострокові програми (до 1 місяця);
- середньострокові (1 семестр, приблизно 3–6 місяців);
- довгострокові (понад 1 семестр або понад 6 місяців).

Такі часові межі засвідчено в роботах Д. Дірдорф і дослідженнях студентської мобільності програми Erasmus+ [178]. Особливо часто саме 6 місяців використовують як межу між короткостроковим досвідом і досвідом, який уже дає змогу пройти початкові етапи соціокультурної адаптації.

Відповідно до сучасних уявлень про процес соціокультурної адаптації (Kim, 2001; Berry, 1997), тривалість безпосереднього контакту з іншомовним середовищем є одним із вагомих чинників формування міжкультурного досвіду [153]. Група студентів із досвідом перебування до 1 місяця відображає переважно короткочасний ознайомлювальний контакт із іншомовним середовищем; група з досвідом перебування в іншомовному середовищі від 1 до 6 місяців характеризує етап активної соціокультурної адаптації; перебування в іншомовному середовищі понад 6 місяців ми розглядали як

досвід тривалої інтеграції в іншомовне середовище, що створює умови для більш глибоких змін у комунікативній поведінці та міжкультурній взаємодії.

Завданнями емпіричного дослідження були:

1) визначити рівні розвитку та дослідити структурні особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у загальній вибірці та в групах, диференційованих за курсом навчання і досвідом перебування в іншомовному середовищі; установити наявність статистично значущих міжгрупових відмінностей;

2) виявити особливості взаємозв'язків між компонентами та показниками комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, а також з'ясувати специфіку структурної організації комунікативної культури залежно від курсу навчання та досвіду перебування в іншомовному середовищі;

3) визначити латентну факторну структуру комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов і з'ясувати психологічні умови її формування;

4) з'ясувати внесок досвіду перебування в іншомовному середовищі, курсу навчання й окремих психологічних характеристик у прогнозування рівня сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Відповідно, основними гіпотезами дослідження визначено такі:

1) є статистично значущі відмінності в показниках комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від курсу навчання. Припускаємо, що студенти старших курсів мають вищий рівень розвитку окремих компонентів комунікативної культури порівняно зі студентами молодших курсів;

2) є статистично значущі відмінності в показниках комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі. Передбачаємо, що зі збільшенням тривалості

такого досвіду зростає рівень розвитку окремих компонентів комунікативної культури;

3) структура комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є системною та багатокомпонентною, а взаємозв'язки між її складниками відрізняються залежно від курсу навчання й досвіду перебування в іншомовному середовищі;

4) у структурі комунікативної культури можуть бути виокремлені латентні фактори, які інтегрують окремі психологічні характеристики в цілісні компоненти. Передбачаємо, що провідну роль у структурній організації комунікативної культури можуть відігравати метакогнітивні переконання;

5) досвід перебування в іншомовному середовищі, курс навчання та окремі психологічні характеристики є статистично значущими предикторами рівня сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

2.2. Структурно-рівневі особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Щоб з'ясувати особливості розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, ми порівняли її рівні та структурно-компонентний склад за роками навчання (1-й курс, 2-й курс, 3–5-й курси), а також залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі (у наступному підрозділі 2.3).

Оскільки немає стандартизованої методики для вимірювання комунікативної культури, то її рівень розвитку в майбутніх фахівців іноземних мов ми визначали в кілька етапів. Для цього скористалися алгоритмом, який запропонувала О. Матласевич у докторській дисертації [58].

Отож, першочергово ми ввели уніфіковану трирангову систему балів за результатами кожної методики, де 3 відповідає високому рівню розвитку певної характеристики, 2 – середньому, 1 – низькому.

Далі визначили середній рівень розвитку кожного компонента на основі уніфікованої рангової системи. Для цього обчислили середнє значення рангів для кожної шкали та середні значення рангів у межах компонента (середнє значення кожної шкали поділили на кількість шкал у компоненті). Наприклад, для діагностики мотиваційно-ціннісного компонента ми використали три методики. Середнє значення рангів за першою методикою дорівнює 2,7, другою – 2,3, третьою – 2,5 ; відповідно середнє значення для компонента дорівнює 2,5. Отже, робимо висновок, що в майбутніх фахівців іноземних мов мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури розвинутий на рівні, вищому за середній.

Унаслідок ми побудували таблицю, за допомогою якої можна комплексно порівняти показники в кожній групі та виокремити особливості рівня розвитку кожного компонента комунікативної культури (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Середні значення рівня розвитку кожного компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Компоненти комунікативної культури	Загальна вибірка
Мотиваційно-ціннісний	2,5
Метакогнітивний	2,3
Комунікативний	2,47
Соціально-поведінковий	1,66
<i>Заг. рівень розвитку комунікативної культури</i>	<i>8,93</i>

2.2.1 Структурно-рівневі особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від років навчання у ЗВО

Проаналізуємо рівні розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов спочатку в загальній вибірці, а потім – у кожній із досліджуваних груп. Визначення цих рівнів відбувалося на основі критеріїв та показників, обґрунтованих у підрозділі 1.3. Нагадаємо, що для цього нам

потрібно було з'ясувати рівні розвитку кожного компонента комунікативної культури.

Мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури вимірювали за допомогою методик: «Шкала міжкультурної чутливості», тест комунікативної толерантності, опитувальник «Дослідження національної ідентичності». Рівні розвитку цього компонента подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента
комунікативної культури, %

Рівні	Показники	1-й курс (n = 97)	2-й курс (n = 63)	3–5-й курси (n = 67)	Загальна вибірка (n = 227)
Високий рівень	Високий рівень міжкультурної чутливості	6,18	6,34	10,44	7
	Високий рівень комунік. толерантності	52,57	50,79	65,67	55,9
	Високий рівень нац. ідентичності	87,62	93,6	95,5	91,6
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>48,79</i>	<i>50,24</i>	<i>57,2</i>	<i>51,5</i>
Середній рівень	Середній рівень міжкультурної чутливості	92,7	93,65	89,55	92
	Середній рівень комунік. толерантності	41,23	47,61	26,86	38,7
	Середній рівень нац. ідентичності	11,34	6,34	4,4	7,9
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>48,42</i>	<i>49,2</i>	<i>40,27</i>	<i>46,2</i>
Низький рівень	Низький рівень міжкультурної чутливості	1,03	0	0	1
	Низький рівень комунік. толерантності	6,2	1,58	7,46	5,3
	Низький рівень нац. ідентичності	1,03	0	0	0,4
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>2,75</i>	<i>0,53</i>	<i>2,48</i>	<i>2,23</i>

Як бачимо, загалом мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури в усіх досліджуваних групах розвинутий на середньому (46,2 %) та високому (51,5 %) рівні. Це свідчить про те, що в більшості студентів достатньо сформовані мотиваційно-ціннісні передумови, потрібні для ефективної міжкультурної взаємодії та професійної комунікації. Особливу увагу привертають високі показники національної ідентичності (91,6 % респондентів мають високий рівень її розвитку), що свідчить про сформоване усвідомлення власної культурної належності, позитивне ставлення до національних цінностей і готовність презентувати власну культуру в міжкультурному діалозі. Для майбутніх фахівців іноземних мов така особливість важлива, адже ефективна міжкультурна комунікація передбачає не лише відкритість до іншої культури, а й чітку та стійку позицію щодо власної культурної ідентичності.

Досить високими є також показники комунікативної толерантності: понад половина студентів (55,9 %) демонструє високий рівень її розвитку, а ще 38,7 % – середній. Це свідчить про схильність більшості досліджуваних до прийняття індивідуальних особливостей співрозмовника, поваги до відмінностей у поглядах, цінностях і способах поведінки, що є важливою передумовою конструктивної професійної комунікації в багатокультурному середовищі.

Водночас результати щодо міжкультурної чутливості менш однозначні. Хоча переважна більшість студентів (92 %) перебуває на середньому рівні її розвитку, високий рівень виявлено лише в 7 % респондентів. Це свідчить про те, що студенти загалом демонструють позитивне ставлення до культурного різноманіття й усвідомлюють значущість міжкультурної взаємодії, однак їхня здатність глибоко розуміти та приймати культурні відмінності, ураховувати їх у спілкуванні та проявляти високий рівень емпатії і толерантності до представників інших культур ще потребує подальшого розвитку.

Певну позитивну тенденцію можна простежити й у динаміці між курсами. Частка студентів із високим рівнем мотиваційно-ціннісного

компонента зростає від 48,79 % на першому курсі до 57,2 % на старших курсах, тоді як частка студентів із середнім рівнем поступово зменшується. Це може свідчити про позитивний вплив професійної підготовки, вивчення іноземних мов, залучення до міжкультурного контексту та накопичення комунікативного досвіду на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців.

Загальні рівні розвитку елементів мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної культури подано на рис. 2.1.

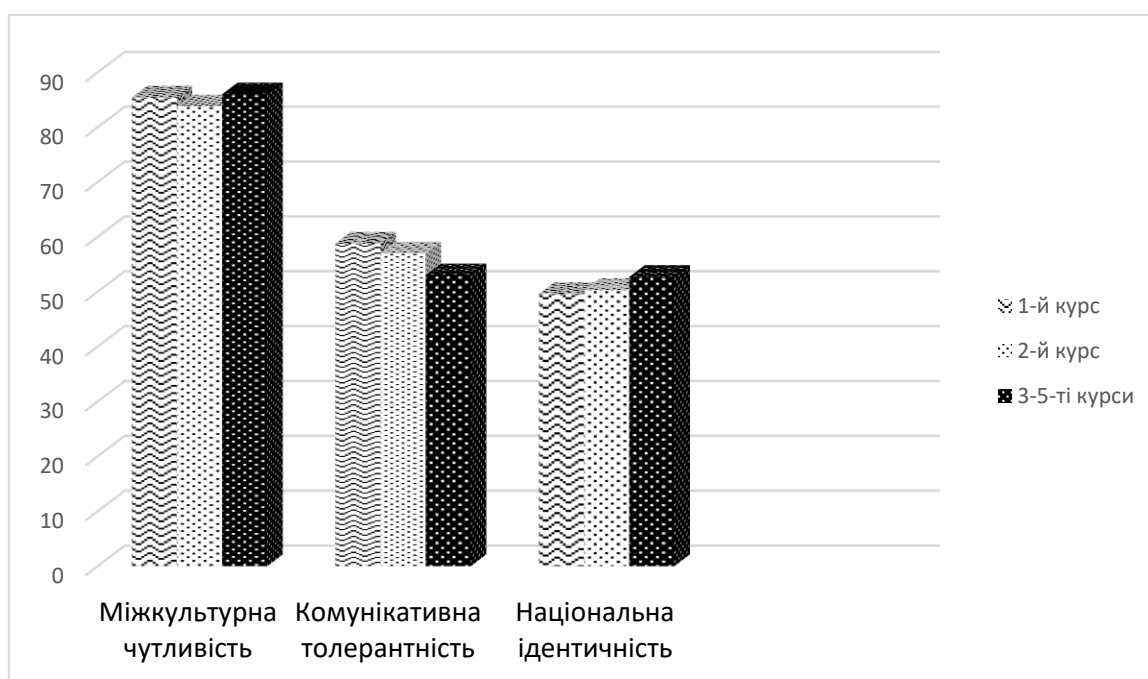


Рис. 2.1 Загальні рівні розвитку елементів мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної культури (середні значення)

Отже, загалом робимо висновок, що мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов має достатній рівень сформованості та створює сприятливе підґрунтя для ефективної професійної комунікації. Водночас виявлені особливості розвитку міжкультурної чутливості свідчать про доцільність посилення в освітньому процесі практик, спрямованих на поглиблення міжкультурної компетентності,

розвиток культурної емпатії та здатності до рефлексивного осмислення культурних відмінностей.

Рівень розвитку метакогнітивного компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов подано на рис. 2.2 та 2.3.



Рис. 2.2 Рівень розвитку елементів метакогнітивного компонента комунікативної культури

Нагадаємо, щоб визначити рівень розвитку метакогнітивного компонента, ми застосовували уніфіковану трирангову систему балів, де 3 відповідає високому рівню розвитку певної характеристики, 2 – середньому, 1 – низькому. Крім того, рівень сформованості цього компонента визначено не за абсолютним зростанням усіх показників, а з урахуванням психологічного змісту окремих шкал, тому показники окремих шкал ми інтерпретували обернено. Відповідно, показниками розвиненого метакогнітивного компонента вважали: високий рівень когнітивної самосвідомості, достатню когнітивну впевненість, низький рівень переконань щодо неконтрольованості та небезпечності власних думок, а також помірний рівень потреби контролювати мислення.

За даними, зафіксованими на рис. 2.2, робимо висновок, що метакогнітивний компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов має переважно середній рівень розвитку. Студенти демонструють достатню впевненість у власних когнітивних можливостях і помірний рівень саморегуляції мислення.

Найвищі показники зафіксовано за шкалами позитивних переконань щодо тривоги (2,63) та когнітивної впевненості (2,45). Це свідчить, що досліджувані загалом довіряють власним когнітивним можливостям, уважають процес осмислення проблем і переживань корисним для їх розв'язання та демонструють готовність до інтелектуального опрацювання складних ситуацій. Показник потреби контролювати думки (2,15) відповідає середньому рівню та загалом може бути розглянутий як оптимальний. Він свідчить про прагнення студентів контролювати власні когнітивні процеси без надмірної зосередженості на цьому контролі. Такий рівень є психологічно більш сприятливим порівняно як із надмірною потребою контролю, так і з її відсутністю.

Водночас показник когнітивної самосвідомості (1,84) найнижчий із-поміж усіх досліджуваних характеристик і перебуває на межі низького та середнього рівнів. Це може свідчити про недостатню сформованість навичок усвідомленого спостереження за власними пізнавальними процесами, аналізу особливостей власного мислення та рефлексії щодо способів ухвалення рішень у процесі комунікації. Оскільки саме когнітивна самосвідомість є центральною характеристикою метакогнітивної сфери, її відносно невисокий рівень може обмежувати можливості студентів щодо свідомої регуляції власної комунікативної діяльності.

Середні значення показників метакогнітивних переконань майбутніх фахівців іноземних мов подано на рис. 2.3.

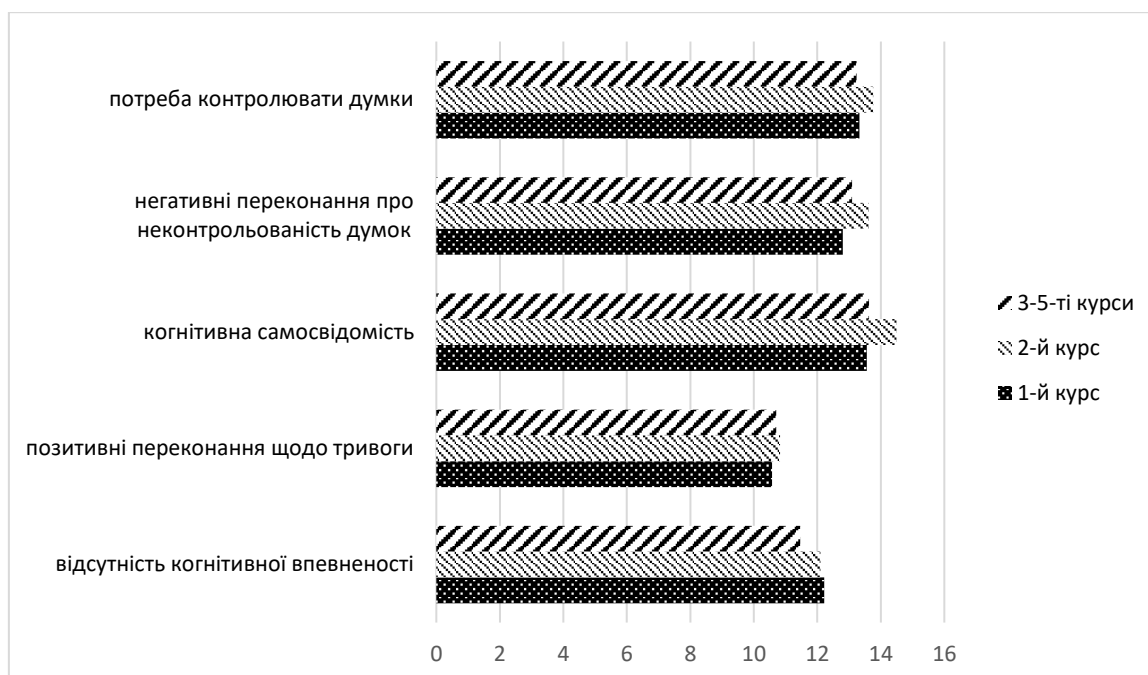


Рис. 2.3 Середні значення показників метакогнітивних переконань майбутніх фахівців іноземних мов

Як зазначено в першому розділі, метакогнітивні переконання розглянуто як систему уявлень і суджень особистості щодо власних когнітивних процесів, що визначає способи регуляції мислення та поведінки в процесі спілкування.

На рис. 2.3 бачимо, що відсутність когнітивної впевненості поступово знижується з роками навчання: з 12,216 (1-й курс) до 11,463 (3–5-й курси), що може свідчити про підвищення впевненості студентів у власних когнітивних здібностях. Припускаємо, що зменшення цього показника позитивно корелює з розвитком комунікативної культури, адже когнітивна впевненість є передумовою для вільного, гнучкого й конструктивного спілкування.

Позитивні метакогнітивні переконання щодо тривоги відносно стабільні, з незначними коливаннями (10,577 – 10,825 – 10,701), що свідчить про стійкість віри студентів у корисність контролю над думками для досягнення мети.

Когнітивна самосвідомість зростає від 13,557 (1-й курс) до 14,492 на 2-му курсі, після чого дещо знижується на старших курсах – 13,627. Така динаміка може свідчити про активізацію рефлексивних процесів у середині

навчання, коли студенти інтенсивно долучаються до професійно зорієнтованого міжособистісного спілкування.

На 2-му курсі спостерігаємо підвищення негативних переконань щодо неконтрольованості думок і небезпеки тривожних переживань до рівня 13,619 (порівняно з 12,804 на 1-му курсі), після чого вони зменшуються до 13,090. Тимчасове зростання може свідчити про когнітивну напругу, спричинену професійними викликами, з якими студенти стикаються під час занурення в практику міжкультурної комунікації. Надмірні негативні переконання можуть блокувати відкритість у спілкуванні, викликати уникнення соціальної взаємодії або сприяти розвитку комунікативної тривожності.

Показники потреби в контролі над думками є високими та стабільними протягом усього періоду навчання (13,330 – 13,762 – 13,239), що може бути як ресурсом (у формі саморегуляції), так і бар'єром (у формі ригідності) у комунікації. Висока потреба контролю може перешкоджати спонтанності та автентичності спілкування, якщо не врівноважується гнучкістю мислення.

Отже, загалом результати засвідчують зниження когнітивної невпевненості. Водночас коливання негативних переконань і потреби в контролі над думками вказують на наявність внутрішніх бар'єрів, які можуть уповільнювати становлення комунікативної культури, зокрема в її емоційно-регулятивному аспекті. Для ефективного формування комунікативної культури доцільно вводити в освітній процес тренінг метакогнітивних навичок, рефлексивні практики, що сприятиме зменшенню ригідності мислення й посиленню впевненості в комунікативних ситуаціях.

Рівні розвитку комунікативного компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов подано в таблиці 2.4. Нагадаємо, що їх вимірювано за допомогою таких методик і методів: опитувальник «Готовність до комунікації» (WTC), виконання комунікативних ситуативних завдань для визначення мовної гнучкості та компенсаторної компетентності, а також вирішення ситуативно-поведінкових кейсів задля оцінювання навичок ненасильницького спілкування.

Таблиця 2.4

Рівні розвитку комунікативного компонента
комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, %

Рівні	Показники	1-й курс (n = 97)	2-й курс (n = 63)	3–5-й курси (n = 67)	Загальна вибірка (n = 227)
Високий рівень	Високий рівень готовності до комунікації	50,5	44,44	52,23	50,2
	Високий рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	22,7	19	25,4	22,5
	Високий рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	10,3	11,11	17,9	12,8
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>27,8</i>	<i>24,85</i>	<i>31,84</i>	<i>28,5</i>
Середній рівень	Середній рівень готовності до комунікації	49,48	55,55	46,26	49,3
	Середній рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	48,5	55,5	58,2	53,3
	Середній рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	56,7	58,7	62,7	59
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>51,56</i>	<i>56,58</i>	<i>55,72</i>	<i>53,86</i>
Низький рівень	Низький рівень готовності до комунікації	0	0	1,4	0,5
	Низький рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	28,8	25,4	15,1	24,23
	Низький рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	33	30,15	19,4	28,2
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>20,6</i>	<i>18,51</i>	<i>11,96</i>	<i>17,64</i>

На основі наведених даних робимо висновок, що комунікативний компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов загалом сформований на середньому рівні, хоча окремі його складники розвинені нерівномірно. У загальній вибірці переважає середній рівень розвитку комунікативного компонента (53,86 %), тоді як високий рівень виявлено у 28,5 % студентів, а низький – у 17,64 %. Такі результати свідчать,

що більшість майбутніх фахівців уже володіє базовими комунікативними вміннями та здатна досить ефективно взаємодіяти в різних ситуаціях спілкування, однак рівень розвитку багатьох професійно значущих комунікативних навичок ще не досяг високого ступеня сформованості.

Найкраще серед досліджуваних показників розвинена готовність до комунікації. Половина респондентів (50,2 %) продемонструвала високий рівень цього показника, ще 49,3 % – середній, а низького рівня практично немає (0,5 %). Це свідчить про позитивне ставлення більшості студентів до комунікативної взаємодії, їхню готовність вступати в спілкування, підтримувати контакт із співрозмовником та використовувати іноземну мову в різних комунікативних ситуаціях. Такий результат особливо важливий для майбутніх фахівців іноземних мов, оскільки комунікативна активність становить основу їхньої професійної діяльності.

Водночас значно менш розвиненими виявилися мовна гнучкість і компенсаторна компетентність. Лише 22,5 % студентів продемонстрували високий рівень розвитку цих характеристик, тоді як понад половина (53,3 %) перебувають на середньому рівні, а майже чверть (24,23 %) – на низькому. Це може свідчити про те, що значна частина майбутніх фахівців відчуває труднощі в ситуаціях комунікативної невизначеності, коли треба швидко добирати альтернативні мовні засоби, компенсувати нестачу лексичних чи граматичних ресурсів, адаптувати власне мовлення до змінених умов спілкування.

Ще більш показовими є результати щодо навичок ненасильницького спілкування. Високий рівень їхнього розвитку виявлено лише у 12,8 % студентів, тоді як 59 % перебувають на середньому рівні, а 28,2 % – на низькому. Отримані дані можуть свідчити про недостатню сформованість умінь конструктивно виражати власні почуття та потреби, розпізнавати емоційні стани співрозмовника, демонструвати емпатію та вирішувати міжособистісні суперечності без використання комунікативного тиску чи конфронтаційних стратегій. Зважаючи на специфіку професійної діяльності

фахівців іноземних мов, які часто стають посередниками між представниками різних культур, цей аспект потребує особливої уваги в процесі професійної підготовки.

Позитивною тенденцією є збільшення загального рівня розвитку комунікативного компонента від молодших курсів до старших. Частка студентів із високим рівнем розвитку компонента зростає від 27,8 % на першому курсі до 31,84 % на старших курсах, тоді як частка низького рівня зменшується від 20,6 % до 11,96 %. Особливо помітне покращення спостерігаємо щодо навичок ненасильницького спілкування та мовної гнучкості, що може свідчити про позитивний вплив професійної підготовки, накопичення комунікативного досвіду та залучення студентів до різноманітних практик міжособистісної взаємодії.

Отже, результати дослідження дають змогу схарактеризувати комунікативний компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов як достатньо сформований, але переважно на середньому рівні розвитку. Його сильними сторонами є висока готовність студентів до комунікації та позитивна динаміка професійного становлення. Водночас відносно низькі показники мовної гнучкості, компенсаторної компетентності й особливо навичок ненасильницького спілкування вказують на потребу цілеспрямованого розвитку цих характеристик у процесі професійної підготовки, оскільки саме вони забезпечують ефективність, адаптивність і конструктивність комунікації в умовах міжкультурної взаємодії.

Рівень розвитку соціально-поведінкового компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов виміряно за допомогою шкали соціального інтелекту TSIS (Tromsø Social Intelligence Scale). Результати в загальній вибірці подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні розвитку соціально-поведінкового компонента
комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, %

Рівні	Показники	1-й курс (n = 97)	2-й курс (n = 63)	3–5-й курси (n = 67)	Загальна вибірка (n = 227)
Високий рівень	Високий рівень здатності до оброблення соціальної інформації	34,02	26,98	47,76	36,12
	Високий рівень розвитку соціальних навичок	13,4	9,52	14,92	12,77
	Високий рівень соціальної обізнаності	3,1	4,76	14,92	7,04
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>16,84</i>	<i>13,75</i>	<i>25,86</i>	<i>18,64</i>
Середній рівень	Середній рівень здатності до оброблення соціальної інформації	32,98	39,68	35,82	35,68
	Середній рівень розвитку соціальних навичок	27,83	33,33	52,23	40
	Середній рівень соціальної обізнаності	9,27	11,11	17,91	12,33
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>23,36</i>	<i>28,04</i>	<i>35,32</i>	<i>29,33</i>
Низький рівень	Низький рівень здатності до оброблення соціальної інформації	32,98	33,33	16,41	28,19
	Низький рівень розвитку соціальних навичок	58,76	57,14	32,83	47,13
	Низький рівень соціальної обізнаності	87,62	84,12	67,16	80,6
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>59,78</i>	<i>58,19</i>	<i>38,8</i>	<i>51,97</i>

Наведені результати свідчать, що соціально-поведінковий компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є найменш сформованим серед досліджуваних компонентів і переважає низький рівень розвитку. У загальній вибірці низький рівень розвитку компонента виявлено в 51,97 % студентів, тоді як середній становить 29,33 %, а високий – лише 18,64 %. Такі дані дають підстави говорити про наявність суттєвих труднощів у практичній реалізації комунікативних знань і ціннісних орієнтацій у реальних соціальних взаємодіях.

Найкраще розвиненим складником соціально-поведінкового компонента виявилася здатність до оброблення соціальної інформації. Високий рівень цього показника продемонстрували 36,12 % студентів, ще 35,68 % перебувають на середньому рівні, а низький рівень виявлено у 28,19 % респондентів. Це свідчить про те, що значна частина майбутніх фахівців достатньо успішно розуміє мотиви, наміри й поведінку інших людей, здатна аналізувати міжособистісні ситуації та інтерпретувати соціальні сигнали. Така особливість створює важливі когнітивні передумови для ефективної комунікації та міжкультурної взаємодії.

Водночас значно нижчими є показники розвитку соціальних навичок. Майже половина досліджуваних (47,13 %) продемонструвала низький рівень їхньої сформованості, тоді як високий рівень виявлено лише у 12,77 % студентів. Це може свідчити про те, що, незважаючи на здатність розуміти соціальні ситуації, багато майбутніх фахівців відчують труднощі з практичним використанням відповідних знань у процесі міжособистісної взаємодії. Зокрема, ідеться про навички встановлення контакту, підтримання ефективної взаємодії, впливу на перебіг комунікації та адаптації власної поведінки до особливостей співрозмовника.

Найбільш проблемним складником виявилася соціальна обізнаність. Низький рівень цього показника зафіксовано у 80,6 % студентів, тоді як високий рівень мають лише 7,04 % респондентів. Здобуті результати можуть свідчити про недостатню чутливість до тонких соціальних сигналів,

емоційних станів співрозмовників та особливостей міжособистісного контексту комунікації. Для майбутніх фахівців іноземних мов це має особливе значення, оскільки міжкультурне спілкування часто вимагає високого рівня соціальної перцепції, здатності помічати неявні прояви емоцій, соціальних норм і культурних особливостей поведінки.

Водночас результати демонструють зростання кількості студентів із високим рівнем розвитку соціально-поведінкового компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від курсів (років) навчання (рис. 2.4). Особливо помітні позитивні зміни спостерігаємо щодо здатності до оброблення соціальної інформації та розвитку соціальної обізнаності. Це може свідчити про те, що професійна підготовка, розширення досвіду міжособистісної та міжкультурної взаємодії, а також накопичення життєвого досвіду поступово сприяють розвитку соціального інтелекту студентів.

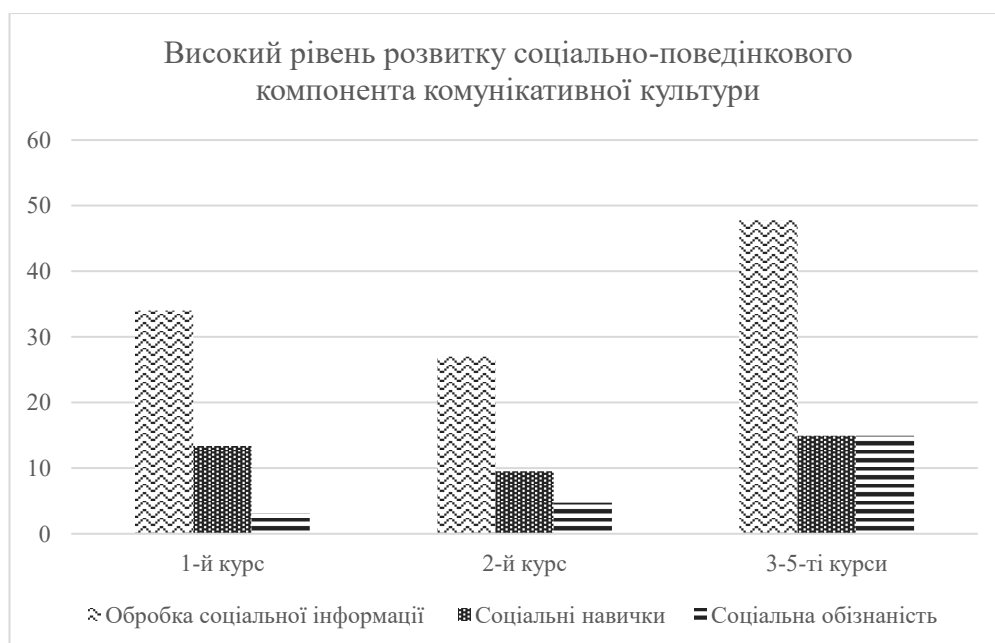


Рис. 2.4 Частка студентів із високим рівнем розвитку соціально-поведінкового компонента комунікативної культури за роками навчання, у %

Водночас навіть на старших курсах частка студентів із низьким рівнем соціальної обізнаності (67,16 %) та соціальних навичок (32,83 %) досить висока (табл. 2.5). Це дає підстави припустити, що «традиційна» мовна

підготовка сама собою не забезпечує достатнього розвитку соціально-поведінкових аспектів комунікативної культури і потребує доповнення спеціально організованими формами роботи, спрямованими на розвиток соціального інтелекту, емпатії, навичок міжособистісної взаємодії та міжкультурної чутливості.

Отже, робимо висновок, що соціально-поведінковий компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов має переважно низький рівень розвитку, незважаючи на відносно ліпші показники здатності до оброблення соціальної інформації. Основними зонами розвитку є соціальна обізнаність і соціальні навички, недостатня сформованість яких може обмежувати ефективність професійної комунікації та міжкультурної взаємодії. Водночас наявні позитивні тенденції між курсами свідчать про можливість цілеспрямованого розвитку цього компонента в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов.

Щоб перевірити статистичну значущість виявлених відмінностей у показниках комунікативної культури студентів різних курсів, ми застосували послідовний підхід. Спочатку провели загальний тест Крускала – Волліса, який перевіряє наявність відмінностей між трьома групами одночасно для кожної шкали. Далі, щоб локалізувати конкретні відмінності між парами груп (1 курс vs 2 курс, 1 курс vs 3–5 курси, 2 курс vs 3–5 курси), було виконано пост-хок аналіз методом Манна – Вітні для кожної пари. Для контролю загального рівня помилки першого роду застосували поправку Бонферроні ($\alpha = 0,05 / 18 \approx 0,00278$).

Після застосування цієї поправки значущими залишилися лише дві відмінності – у шкалах «Соціальні навички» та «Соціальна обізнаність», де студенти 3–5 курсів демонстрували вищі показники порівняно з 1 курсом.

Таблиця 2.6

Результати тесту Крускала – Волліса

Шкала	Хі-квадрат (df = 2)	p-value

<i>Оброблення соціальної інформації</i>	8,028	0,018
<i>Соціальні навички</i>	11,978	0,003
<i>Соціальна обізнаність</i>	14,665	0,001

Таблиця 2.7

Результати тесту Мана – Вітні (із зазначенням поправки Бонферроні)

Шкала	Порівнювані групи		p-value	Напрямок відмінності	Значущість (p < 0.00278)*
Оброблення соціальної інформації	1	2	0,576	—	ні
	1	3	0,028	вище в 3–5 курсів	ні
	2	3	0,006	вище в 3–5 курсів	ні
Соціальні навички	1	2	0,817	—	ні
	1	3	0,001	вище в 3–5 курсів	так
	2	3	0,007	вище в 3–5 курсів	ні
Соціальна обізнаність	1	2	0,448	—	ні
	1	3	0,000	вище в 3–5 курсів	так
	2	3	0,006	вище в 3–5 курсів	ні

Зростання рівня «Соціальних навичок» (social skills) указує на те, що студенти старших курсів краще орієнтуються у складних комунікативних ситуаціях, виявляють вищу гнучкість поведінки, уміння налагоджувати міжособистісні зв'язки, демонструють зростання професійної комунікативної компетентності, що формується завдяки участі в практиках, міжнародних програмах, проєктній діяльності тощо.

Зростання «Соціальної обізнаності» (social awareness) свідчить про розвиток емпатії, здатності розуміти емоційний стан інших людей, вищу чутливість до соціального контексту та культурних відмінностей, що є важливим у професії викладача або перекладача, формування етично вмотивованої поведінки, поваги до співрозмовника, що особливо актуально в міжкультурній комунікації.

Такі відмінності можна розглядати як результат професійної соціалізації, у процесі якої майбутні фахівці іноземних мов не лише засвоюють мову як інструмент спілкування, а й набувають багатовимірної соціальної компетентності, потрібної для ефективної взаємодії в полікультурному середовищі. Підвищення рівня соціальних навичок і соціальної усвідомленості є індикатором успішного особистісного й професійного зростання, а також умовою формування високого рівня комунікативної культури як цілісної інтегративної якості майбутнього фахівця.

2.2.2 Структурно-рівневі особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі

Щоб перевірити гіпотезу нашого дослідження про те, що комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов залежить від досвіду перебування в іншомовному середовищі, ми провели порівняльний аналіз одержаних показників за цією ознакою.

Спочатку з'ясували, що в нашій загальній вибірці 58 % студентів-майбутніх фахівців іноземних мов на момент проведення емпіричного дослідження не мали досвіду перебування в іншомовному середовищі, 20 % – перебували в іншомовному середовищі менше 1 місяця, 13 % – від 1 до 6 місяців, 9 % – понад 6 місяців (рис. 2.5).



Рис.2.5 Розподіл студентів залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі

Проаналізуємо рівні розвитку кожного компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у кожній виокремленій підгрупі залежно від досвіду й терміну перебування в іншомовному середовищі.

Результати діагностики мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної культури в підгрупах, диференційованих за цією ознакою, подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі досвіду перебування в іншомовному середовищі, %

Рівні	Показники	Досвід перебування в іншомовному середовищі			
		Відсутній (n = 130)	Менше 1 місяця (n = 46)	Від 1 до 6 місяців (n = 30)	Понад 6 місяців (n = 21)
Високий рівень	Високий рівень міжкультурної чутливості	5,3	13,04	10	4,7

	Високий рівень комунік. толерантності	55,3	63,04	56,6	42,8
	Високий рівень нац. ідентичності	89,2	95,6	96,6	95,2
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>49,93</i>	<i>57,22</i>	<i>54,4</i>	<i>47,56</i>
Середній рівень	Середній рівень міжкультурної чутливості	94,6	86,9	86,6	95,2
	Середній рівень комунік. толерантності	41,53	28,2	40	42,8
	Середній рівень нац. ідентичності	10	4,3	3,3	4,7
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>48,71</i>	<i>39,8</i>	<i>43,3</i>	<i>47,56</i>
Низький рівень	Низький рівень міжкультурної чутливості	0	0	3,3	0
	Низький рівень комунік. толерантності	3,07	8,7	3,33	14,3
	Низький рівень нац. ідентичності	0,7	0	0	0
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>1,02</i>	<i>2,9</i>	<i>2,21</i>	<i>4,76</i>

Наведені дані свідчать, що мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є достатньо добре сформованим незалежно від наявності чи тривалості досвіду перебування в іншомовному середовищі. У всіх досліджуваних групах переважають високий і середній рівні розвитку компонента, тоді як частка низького рівня мінімальна

(від 1,02 % до 4,76 %). Це дає змогу припустити, що мотиваційно-ціннісні засади комунікативної культури формуються не лише завдяки безпосередньому досвіду міжкультурної взаємодії, а й під впливом професійної підготовки, освітнього середовища й особистісного розвитку студентів.

Найвищі показники загального розвитку мотиваційно-ціннісного компонента виявлено в студентів, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі *менше одного місяця* (57,22 % високого рівня), а також у тих, хто перебував у ньому *від одного до шести місяців* (54,4 %). Натомість, серед студентів без такого досвіду частка високого рівня становить 49,93 %, а серед тих, хто перебував в іншомовному середовищі понад шість місяців, – 47,56 %. Загалом ці відмінності не є різкими, проте вони можуть свідчити про те, що навіть відносно нетривалий безпосередній контакт з іншомовним середовищем здатний позитивно впливати на мотиваційно-ціннісні аспекти міжкультурної взаємодії.

Аналіз окремих складників компонента демонструє, що найбільш стабільним показником у всіх групах є національна ідентичність. Частка студентів із високим рівнем її розвитку коливається від 89,2 % до 96,6 %. Це свідчить про сформоване усвідомлення власної культурної належності, позитивне ставлення до національних цінностей і готовність репрезентувати власну культуру в процесі міжкультурної комунікації. Водночас результати не підтверджують поширеного припущення про те, що тривале перебування в іншомовному середовищі може послаблювати національну ідентичність. Навпаки, серед студентів із досвідом перебування за кордоном високий рівень національної ідентичності навіть дещо вищий, ніж серед тих, хто такого досвіду не мав.

Показники комунікативної толерантності також свідчать про загалом високий рівень розвитку цієї характеристики. Найвищі значення спостерігаємо в студентів із короткотривалим досвідом перебування в іншомовному середовищі (63,04 %), тоді як у групі з досвідом понад 6 місяців

частка високого рівня є найнижчою (42,8 %), а частка низького рівня – найвищою (14,3 %). Такі результати можуть указувати на те, що тривалий міжкультурний досвід не завжди автоматично сприяє зростанню толерантності. Імовірно, тривале перебування в іншомовному середовищі пов'язане не лише з позитивними враженнями, а й зіткненням із культурними труднощами, непорозуміннями та потребою адаптації, що може зумовлювати більш критичне або реалістичне сприйняття міжкультурної взаємодії.

Найменш варіативними є показники міжкультурної чутливості. В усіх групах переважає середній рівень її розвитку (від 86,6 % до 95,2 %), тоді як високий рівень виявлено лише в 4,7–13,04 % студентів. Це свідчить про те, що більшість майбутніх фахівців іноземних мов загалом позитивно ставиться до культурного різноманіття, однак ще не досягла високого рівня здатності глибоко розуміти культурні відмінності та враховувати їх у процесі взаємодії. Водночас дещо вищі показники високого рівня міжкультурної чутливості спостерігаємо в студентів із нетривалим досвідом перебування в іншомовному середовищі, що може бути пов'язано з ефектом новизни та підвищеною відкритістю до іншої культури на початкових етапах міжкультурного контакту.

Загалом, результати свідчать, що досвід перебування в іншомовному середовищі пов'язаний із певними відмінностями у розвитку мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної культури, проте ці відмінності не суттєві. Незалежно від тривалості такого досвіду більшість студентів демонструє достатньо високий рівень національної ідентичності, комунікативної толерантності та позитивне ставлення до міжкультурної взаємодії. Це дає підстави для висновку, що мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов має загалом високий рівень сформованості та відносно стійкий до впливу окремих зовнішніх чинників, зокрема тривалості перебування в іншомовному середовищі. Водночас отримані дані свідчать про доцільність подальшого

розвитку саме міжкультурної чутливості, оскільки саме цей показник виявився найменш сформованим у всіх досліджуваних групах.

Результати дослідження метакогнітивних переконань майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі дають змогу виявити тенденції розвитку внутрішнього регулятивного простору, що є важливим для формування комунікативної культури (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Метакогнітивні переконання майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі, середні значення

	Не були в іншомовному середовищі (n = 130)	Перебувал и до 1 місяця (n = 46)	Перебували від 1 до 6 місяців (n = 30)	Перебували понад 6 місяців (n = 21)
<i>Відсутність когніт. впевненості</i>	11,7	11,8	12,3	13,4
<i>Позитивні переконання щодо тривоги</i>	10,53	10,9	11	10,4
<i>Когнітивна самосвідомість</i>	13,6	13,9	13,9	14,5
<i>Негат. переконання про неконтрольованість думок</i>	12,9	13,3	12,8	14,2
<i>Потреба контролювати думки</i>	13,2	13,6	13,3	14,2

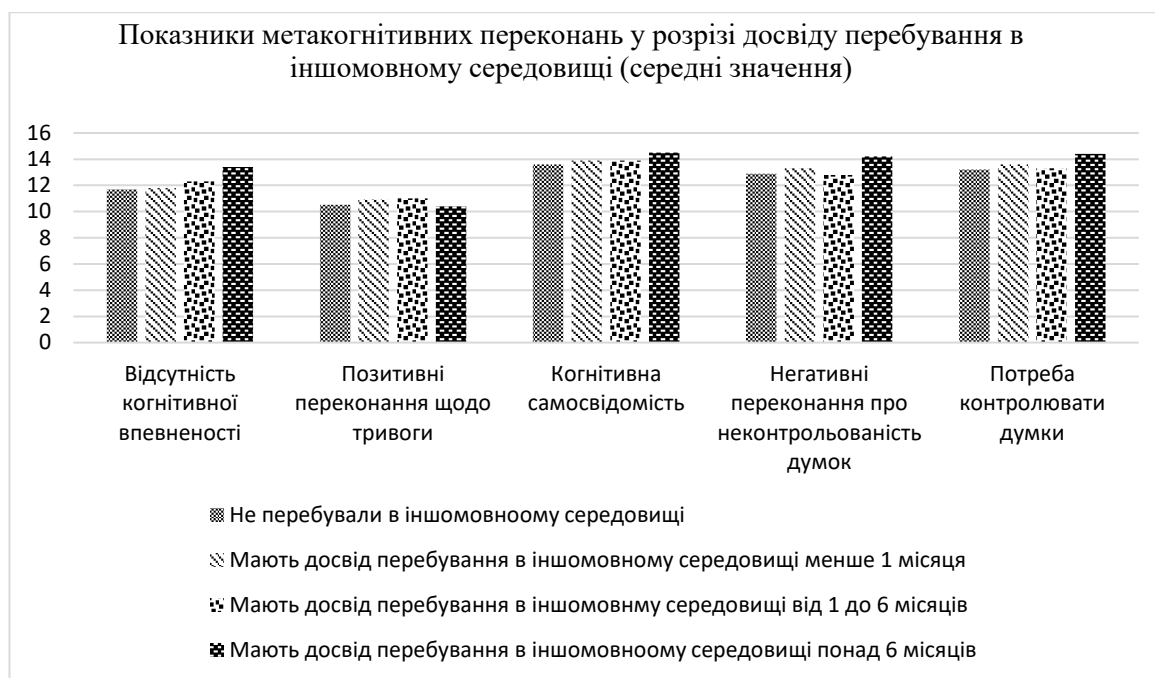


Рис. 2.6 Показники метакогнітивних переконань майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі досвіду перебування в іношомовному середовищі (середні значення)

Аналіз результатів, поданих у таблиці 2.9 та на рис. 2.6, свідчить про наявність певних відмінностей у метакогнітивних переконаннях майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іношомовному середовищі. Ці відмінності вказують на складний і неоднорідний вплив міжкультурного досвіду на розвиток метакогнітивного компонента комунікативної культури.

Передусім звертає на себе увагу поступове зростання показника *когнітивної самосвідомості* зі збільшенням тривалості перебування в іношомовному середовищі: від 13,6 бала у студентів без такого досвіду до 14,5 бала в тих, хто перебував там понад 6 місяців. Оскільки високий рівень когнітивної самосвідомості ми розглядаємо як одну з ознак розвиненого метакогнітивного компонента, припускаємо, що тривале перебування в іношомовному середовищі сприяє більшій увазі до власних когнітивних процесів, рефлексії над своїм мисленням та усвідомленню особливостей власної комунікативної діяльності. Імовірно, постійна потреба адаптуватися

до нових мовних і соціокультурних умов стимулює розвиток рефлексивних механізмів саморегуляції.

Водночас спостерігаємо зростання показника *відсутності когнітивної впевненості* від 11,7 бала серед студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі до 13,4 бала серед тих, хто мав досвід понад 6 місяців. Зважаючи на те, що ця шкала відображає саме недостатню впевненість у власних когнітивних можливостях, здобуті результати можуть свідчити про певне зниження суб'єктивної впевненості у власних судженнях і пам'яті внаслідок тривалого перебування в новому культурному середовищі. Таку тенденцію пояснюємо тим, що реальний досвід міжкультурної взаємодії часто супроводжують усвідомлення складності комунікативних процесів та власні обмеження, що сприяє формуванню більш реалістичної самооцінки когнітивних можливостей.

Подібну тенденцію простежуємо й щодо *негативних переконань про неконтрольованість думок*. Найвищий показник засвідчено в групі студентів, які перебували в іншомовному середовищі понад 6 місяців (14,2 бала), тоді як серед інших груп він коливається в межах 12,8–13,3 бала. Оскільки для розвиненого метакогнітивного компонента характерним є низький рівень таких переконань, здобуті результати можуть свідчити про те, що тривалий досвід перебування в іншомовному середовищі пов'язаний із підвищеною когнітивною напруженістю та більшою схильністю сприймати власні думки як такі, що потребують контролю.

Аналогічно змінюється і показник *потреби контролювати думки*. Якщо серед студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі його середнє значення становить 13,2 бала, то серед тих, хто перебував за кордоном понад 6 місяців, воно зростає до 14,2 бала. З огляду на те, що оптимальним для розвитку метакогнітивного компонента є помірний рівень потреби контролювати мислення, здобуті результати можуть свідчити про певне посилення внутрішнього самоконтролю та моніторингу власних когнітивних процесів унаслідок тривалого перебування в іншомовному середовищі.

Натомість показник *позитивних переконань щодо тривоги* відносно стабільний у всіх групах (10,4–11 балів), що свідчить про відсутність суттєвого впливу досвіду перебування в іншомовному середовищі на сприйняття тривоги як потенційно корисного механізму вирішення проблем або підготовки до складних ситуацій.

Отже, здобуті результати дають змогу зробити висновок, що досвід перебування в іншомовному середовищі пов'язаний із неоднозначними змінами у структурі метакогнітивних переконань майбутніх фахівців іноземних мов. З одного боку, тривале перебування в іншомовному середовищі зумовлює зростання когнітивної самосвідомості, що можна розглядати як позитивну тенденцію та свідчення розвитку рефлексивних механізмів саморегуляції. З іншого, одночасно зростають показники відсутності когнітивної впевненості, негативних переконань щодо неконтрольованості думок і потреби контролювати мислення, які в контексті нашого дослідження розглядаємо як менш сприятливі характеристики метакогнітивного функціонування.

Можна припустити, що перебування в іншомовному середовищі не так спрощує внутрішню регуляцію комунікативної діяльності, як робить її більш складною та усвідомленою. Реальний досвід міжкультурної взаємодії стимулює розвиток рефлексії та уважності до власних когнітивних процесів, проте водночас може посилювати внутрішній моніторинг, самоконтроль і критичність до власних когнітивних можливостей. Це свідчить про потребу спеціальної психолого-педагогічної підтримки студентів у процесі міжкультурної адаптації, спрямованої на розвиток не лише рефлексивності, а й когнітивної впевненості та психологічної стійкості в ситуаціях міжкультурної комунікації.

Рівні розвитку комунікативного компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі досвіду перебування в іншомовному середовищі подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Рівні розвитку комунікативного компонента
комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі
досвіду перебування в іншомовному середовищі, %

Рівні	Показники	Досвід перебування в іншомовному середовищі			
		Відсутній (n = 130)	Менше 1 місяця (n = 46)	Від 1 до 6 місяців (n = 30)	Понад 6 місяців (n = 21)
Високий рівень	Високий рівень готовності до комунікації	37,8	63,04	53,3	42,8
	Високий рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	23,07	26	30	28,57
	Високий рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	10,76	13,04	16,66	19
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>23,87</i>	<i>34</i>	<i>33,32</i>	<i>30,12</i>
Середній рівень	Середній рівень готовності до комунікації	54,6	36,95	46,6	57,1
	Середній рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	50	54,34	60	57,14
	Середній рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	59,23	58,69	63,33	61,9
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>54,61</i>	<i>50</i>	<i>56,64</i>	<i>58,71</i>
Низький рівень	Низький рівень готовності до комунікації	7,6	0	0	0
	Низький рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	26,92	19,56	10	14,28
	Низький рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	30	28,26	20	19
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>21,5</i>	<i>15,94</i>	<i>10</i>	<i>11,09</i>

З даних, наведених у таблиці 2.10, бачимо, що комунікативний компонент комунікативної культури має відмінності залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі. Загалом, результати демонструють,

що наявність такого досвіду асоціюється з вищим рівнем сформованості комунікативного компонента порівняно зі студентами, які ніколи не перебували в іншомовному середовищі. Передовсім це простежуємо на рівні узагальнених показників. З-поміж студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі високий рівень розвитку комунікативного компонента виявлено у 23,87 % респондентів, тоді як серед тих, хто мав досвід перебування за кордоном, цей показник коливається від 30,12 % до 34 %. Одночасно частка студентів із низьким рівнем розвитку компонента зменшується від 21,5 % у групі без такого досвіду до 10–15,94 % у групах, які перебували в іншомовному середовищі. Це дає підстави припустити, що безпосередня залученість в іншомовне комунікативне середовище створює додаткові умови для розвитку практичних комунікативних умінь і сприяє переходу від низького до середнього та високого рівнів сформованості комунікативного компонента.

Найбільш виражено досвід перебування в іншомовному середовищі впливає на готовність до комунікації. Якщо серед студентів без такого досвіду високий рівень готовності до спілкування виявлено в 37,8 % респондентів, то серед студентів із досвідом перебування менше 1 місяця цей показник зростає до 63,04 %, а серед тих, хто перебував тривалістю від 1 до 6 місяців, становить 53,3 %. Водночас низький рівень готовності до комунікації повністю відсутній у всіх групах, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі. Здобуті результати свідчать, що навіть нетривалий досвід реальної міжкультурної взаємодії суттєво підвищує комунікативну впевненість студентів, знижує страх спілкування іноземною мовою та сприяє готовності вступати в комунікативний контакт.

Позитивну тенденцію простежуємо й щодо мовної гнучкості та компенсаторної компетентності. Частка студентів із високим рівнем розвитку цих характеристик зростає від 23,07 % серед осіб без досвіду перебування в іншомовному середовищі до 30 % серед тих, хто перебував там від 1 до 6 місяців. Одночасно частка низького рівня зменшується від 26,92 % до 10–

14,28 %. Це свідчить про те, що досвід реального іншомовного спілкування сприяє розвитку здатності адаптувати власне мовлення до змінних умов комунікації, використовувати альтернативні мовні засоби й ефективно долати мовні труднощі.

Особливо показовими є відмінності в розвитку навичок ненасильницького спілкування. Частка студентів із високим рівнем розвитку цих навичок поступово зростає відповідно до тривалості перебування в іншомовному середовищі: від 10,76 % серед тих, хто не мав такого досвіду, до 19 % серед студентів, які перебували там понад 6 місяців. Водночас спостерігаємо послідовне зменшення частки низького рівня – від 30 % до 19 %. Така тенденція може свідчити про те, що тривалий досвід взаємодії з представниками інших культур сприяє розвитку емпатії, толерантності до відмінностей, уміння враховувати позицію співрозмовника та конструктивно розв'язувати міжособистісні суперечності. З іншого боку, варто також не відкидати того факту, що ми не враховували року навчання студентів, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі, і припускаємо, що чимала частка з них припадає на старші курси.

Цікаво, що найвищий загальний показник високого рівня розвитку комунікативного компонента зафіксовано серед студентів, які перебували в іншомовному середовищі менше 1 місяця (34 %), тоді як у групі з досвідом понад 6 місяців він дещо нижчий (30,12 %). Подібну особливість пояснюємо тим, що короткотривалий досвід часто має ефект новизни, підвищення мотивації та суб'єктивної впевненості у власних комунікативних можливостях. Натомість тривале перебування в іншомовному середовищі дає змогу глибше усвідомити складність міжкультурної комунікації та власні обмеження, що може сприяти більш реалістичній самооцінці власних комунікативних ресурсів.

Отже, результати дослідження дають змогу зробити висновок, що досвід перебування в іншомовному середовищі впливає на розвиток комунікативного компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Його

наявність пов'язана зі зростанням готовності до комунікації, розвитком мовної гнучкості та компенсаторної компетентності, а також удосконаленням навичок ненасильницького спілкування. Найбільш виражені позитивні зміни спостерігаються щодо готовності до комунікації, тоді як розвиток мовної гнучкості та навичок ненасильницького спілкування більш поступовий. Загалом перебування в іншомовному середовищі можна розглядати як важливий ресурс формування практичних аспектів комунікативної культури, оскільки воно забезпечує безпосередню залученість студентів у реальні ситуації міжкультурної взаємодії та стимулює вдосконалення їхніх комунікативних умінь.

Проаналізуємо також рівневі особливості соціально-поведінкового компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі досвіду перебування в іншомовному середовищі (дані подано в таблиці 2.11).

Таблиця 2.11

Рівні розвитку соціально-поведінкового компонента
комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі
досвіду перебування в іншомовному середовищі, %

Рівні	Показники	Досвід перебування в іншомовному середовищі			
		Відсутній (n = 130)	Менше 1 місяця (n = 46)	Від 1 до 6 місяців (n = 30)	Понад 6 місяців (n = 21)
Високий рівень	Високий рівень здатності до оброблення соціальної інформації	35,38	32,6	50	28,5
	Високий рівень розвитку соціальних навичок	7,69	23,9	13,3	19,04
	Високий рівень соціальної обізнаності	7,7	8,7	3,3	4,7

	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>16,92</i>	<i>21,73</i>	<i>22,2</i>	<i>17,41</i>
Середній рівень	Середній рівень здатності до оброблення соціальної інформації	33,84	36,95	33,3	42,8
	Середній рівень розвитку соціальних навичок	31,53	43,4	53,3	38,1
	Середній рівень соціальної обізнаності	10	17,4	16,6	9,5
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>25,12</i>	<i>32,58</i>	<i>34,4</i>	<i>30,13</i>
Низький рівень	Низький рівень здатності до оброблення соціальної інформації	30,76	30,43	16,7	28,5
	Низький рівень розвитку соціальних навичок	60,76	32,6	33,3	42,8
	Низький рівень соціальної обізнаності	82,3	73,9	80	85,7
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>57,94</i>	<i>45,64</i>	<i>43,33</i>	<i>52,33</i>

Аналіз результатів, наведених у таблиці 2.11, свідчить про те, що досвід перебування в іншомовному середовищі певною мірою пов'язаний із розвитком соціально-поведінкового компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, проте цей вплив менш виражений і менш однозначний, як порівняти з комунікативним компонентом. Незважаючи на окремі позитивні тенденції, в усіх досліджуваних групах переважає низький рівень розвитку соціально-поведінкового компонента, що вказує на його відносно недостатню сформованість незалежно від наявного досвіду перебування в іншомовному середовищі.

Загалом найвищі показники спостерігаємо в студентів, які перебували в іншомовному середовищі від 1 до 6 місяців. У цій групі частка осіб із високим

рівнем розвитку соціально-поведінкового компонента становить 22,2 %, а низький рівень виявлено в 43,33 % респондентів. Як порівняти, серед студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі високий рівень мають лише 16,92 %, тоді як низький – 57,94 %. Це дає змогу припустити, що безпосередня участь у міжкультурній взаємодії справді сприяє розвитку окремих складників соціального інтелекту, хоча сама собою не забезпечує їхнього достатньо високого рівня сформованості.

Найбільш чутливою до впливу іншомовного середовища виявилася здатність до оброблення соціальної інформації. Частка студентів із високим рівнем розвитку цього показника зростає від 35,38 % із-поміж тих, хто не мав такого досвіду, до 50 % серед осіб, які перебували в іншомовному середовищі від 1 до 6 місяців. Одночасно частка низького рівня зменшується майже вдвічі – з 30,76 % до 16,7 %. Здобуті результати можуть свідчити про те, що реальний досвід міжкультурного спілкування сприяє розвитку здатності аналізувати соціальні ситуації, розуміти мотиви поведінки інших людей та інтерпретувати різноманітні соціальні сигнали в умовах культурної різноманітності.

Досить помітні позитивні зміни спостерігаємо також щодо соціальних навичок. Серед студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі високий рівень розвитку соціальних навичок виявлено лише в 7,69 % респондентів, тоді як серед осіб із таким досвідом цей показник коливається від 13,3 % до 23,9 %. Особливо показовим є зменшення частки низького рівня соціальних навичок: із 60,76 % серед студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі до 32,6–42,8 % із-поміж тих, хто такий досвід мав.

Водночас найбільш проблемним складником соціально-поведінкового компонента є соціальна обізнаність. У всіх групах переважає низький рівень її розвитку, який коливається від 73,9 % до 85,7 %. Частка студентів із високим рівнем соціальної обізнаності не перевищує 8,7 %, причому не простежено чіткої тенденції до її зростання залежно від тривалості перебування в іншомовному середовищі. Ба більше, серед студентів із досвідом понад 6 місяців зафіксовано найвищий показник низького рівня соціальної

обізнаності (85,7 %). Це свідчить про те, що сам факт перебування в іншомовному середовищі не гарантує автоматичного розвитку здатності тонко розуміти емоційні стани інших людей, помічати приховані соціальні сигнали й адекватно інтерпретувати міжособистісний контекст взаємодії.

Цікаво, що найкращі результати переважно демонструють студенти з досвідом перебування в іншомовному середовищі від 1 до 6 місяців, тоді як у групі з досвідом понад 6 місяців частина показників дещо погіршується. Зокрема, загальний високий рівень розвитку соціально-поведінкового компонента знижується до 17,41 %, а низький рівень знову зростає до 52,33 %. Подібна тенденція може свідчити про нелінійний вплив міжкультурного досвіду. Імовірно, на початкових і середніх етапах перебування в іншомовному середовищі студенти активно засвоюють новий соціальний досвід і розширюють репертуар поведінкових стратегій, тоді як тривале перебування супроводжують складніші процеси адаптації, критичне переосмислення власного соціального досвіду та більш реалістична оцінка власних соціальних компетентностей.

Отже, результати дослідження дають підстави стверджувати, що досвід перебування в іншомовному середовищі загалом позитивно впливає на розвиток соціально-поведінкового компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, насамперед через покращення здатності до оброблення соціальної інформації та розвиток соціальних навичок. Проте цей вплив не достатній для суттєвого підвищення рівня соціальної обізнаності, яка є найменш сформованим складником соціального інтелекту незалежно від тривалості міжкультурного досвіду. Це дає змогу зробити висновок про потребу спеціально організованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток соціальної перцепції, емпатії та чутливості до міжособистісних і міжкультурних аспектів комунікації, оскільки саме ці якості забезпечують повноцінне функціонування комунікативної культури в умовах сучасного багатокультурного суспільства.

Щоб перевірити статистичну значущість виявлених відмінностей у показниках комунікативної культури студентів залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі, ми так само спочатку провели загальний тест Крускала – Волліса, який перевіряє наявність відмінностей між різними групами одночасно, потім виконали пост-хок аналіз методом Манна – Вітні для кожної пари.

Під час аналізу виявлено, що деякі показники комунікативної культури змінюються залежно від досвіду перебування за кордоном. Зокрема, у порівняннях між тими, хто ніколи не був в іншомовному середовищі, та тими, хто мав досвід перебування менше 1 місяця або від 1 до 6 місяців, спостерігаємо статистично значущі відмінності на рівні $p < 0,05$ (таблиці 2.12, 2.13). Це стосується, зокрема, когнітивного та конативного компонентів національної ідентичності, загального показника національної ідентичності, соціальних навичок і соціальної усвідомленості/обізнаності.

Таблиця 2.12

Таблиця результатів тесту Крускала – Волліса

Шкала	Хі-квадрат (df = 3)	p-value
<i>Міжкультурна чутливість</i>	9,118	0,028
<i>Когнітивний компонент нац. ідентичності</i>	11,830	0,008
<i>Конативний компонент нац. ідентичності</i>	11,747	0,008
<i>Загальний показник нац. ідентичності</i>	10,876	0,012
<i>Соціальні навички</i>	14,787	0,002
<i>Соціальна обізнаність</i>	8,199	0,042

Таблиця 2.13

Таблиця результатів критерію Мана – Вітні (значення p до поправки Бонферонні) *

Змінна	Група 1 (0 vs 1)	Група 2 (0 vs 2)	Група 3 (0 vs 3)	Група 4 (1 vs 2)	Група 5 (1 vs 3)	Група 6 (2 vs 3)
<i>Міжкультурна чутливість</i>	0,020	0,363	0,132	0,363	0,009	0,128

<i>Когнітивний компонент нац. ідентичності</i>	0,008	0,012	0,154	0,639	0,698	0,461
<i>Конативний компонент національної ідентичності</i>	0,004	0,089	0,489	0,384	0,013	0,080
<i>Загальний показник нац. ідентичності</i>	0,003	0,087	0,831	0,502	0,038	0,153
<i>Соціальні навички</i>	0,002	0,003	0,257	0,778	0,424	0,367
<i>Соціальна обізнаність</i>	0,420	0,923	0,012	0,489	0,006	0,030

**Примітка: відповідно до поправки Бонферроні: ($\alpha \approx 0,0012$), жодне із поданих у таблиці р-значень не відповідає вимогам статистичної значущості*

Утім, з огляду на велику кількість попарних порівнянь, застосовано поправку Бонферроні, яка знижує поріг значущості для кожного окремого тесту до $\alpha \approx 0,0012$. Такий суворий контроль потрібний для того, щоб зменшити ризик хибнопозитивних висновків – тобто помилкового виявлення ефекту там, де його немає. Після застосування цієї поправки жодне з виявлених порівнянь не залишилося статистично значущим.

Отже, хоча можна говорити про тенденцію до вищих показників деяких аспектів комунікативної культури серед респондентів із певним досвідом перебування за кордоном (особливо в порівнянні груп «не були» та «до 1 місяця»), однак ці відмінності не є достовірними під час суворого статистичного контролю. Це означає, що хоча деякі відмінності були знайдені, вони не витримують суворої перевірки. Проте повністю ігнорувати ці результати також не варто. Вони можуть свідчити про тенденції, які варто враховувати під час подальшого дослідження. Наприклад, учасники, які мали короткий досвід перебування в іншомовному середовищі, демонстрували більш сформовану національну ідентичність і краще розвинені соціальні навички порівняно з тими, хто такого досвіду не мав.

2.3 Структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: результати кореляційного аналізу

Щоб з'ясувати структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, ми провели кореляційний аналіз у загальній вибірці, а також за групами – залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі та років навчання в університеті. Ми припустили, що в різних групах буде різна кількість і різна сила статистично значущих зв'язків.

Для оцінки зв'язків обрано непараметричний коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ). Цей метод дає достатньо надійні та коректні результати навіть тоді, коли дані не мають ідеально нормального розподілу.

Кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена здійснено для всіх пар змінних у дослідженні. З огляду на значну кількість одночасних статистичних тестів, для контролю над рівнем помилки першого роду (Family-Wise Error Rate, FWER) та забезпечення достовірності висновків застосовано поправку Холма (Holm-Bonferroni correction). Ця процедура дала змогу скоригувати р-значення, одержані в результаті кожного кореляційного аналізу, адаптуючи їх до множинності порівнянь, що знижує ймовірність хибнопозитивних результатів.

Ми брали до уваги кореляційні зв'язки, для яких скориговані р-значення не перевищували встановленого рівня значущості $\alpha = 0,05$. Для ідентифікації та інтерпретації взаємозв'язків розглянули всі кореляції, які зберегли статистичну значущість після застосування поправки Холма. Силу виявлених кореляційних зв'язків інтерпретували відповідно до загальноприйнятих критеріїв ($r \approx 0,1-0,3$ як слабкий зв'язок, $r \approx 0,3-0,5$ як помірний, $r \geq 0,6$ як сильний).

Щоб глибше зрозуміти специфіку взаємозв'язків у різних контекстах, ми провели окремий кореляційний аналіз за підгрупами дослідження. Вибірку розділили за двома критеріями: *роками / курсами навчання та досвідом перебування в іншомовному середовищі*.

Таблиця 2.14

Розподіл досліджуваних за групами

<i>Розподіл за курсом навчання</i>	<i>n</i>	<i>Розподіл за досвідом перебування в іншомовному середовищі</i>	<i>n</i>
1 курс	97	Не були в іншомовному середовищі	130
2 курс	63	Перебували тривалістю до 1 місяця	46
3–5 курси	67	Перебували від 1 до 6 місяців	30
		Перебували понад 6 місяців	21
<i>Усього:</i>	<i>227</i>	<i>Усього:</i>	<i>227</i>

Такий диференційований підхід дав змогу виявити можливі відмінності у силі та напрямку кореляційних зв'язків між змінними залежно від академічного етапу та соціокультурного досвіду респондентів.

У таблиці 2.15 подано статистично значущі кореляційні зв'язки для загальної вибірки досліджуваних студентів.

Таблиця 2.15

Таблиця статистично значущих кореляцій для загальної вибірки
(на рівні значущості $p < 0.001$ після поправки Холма)

<i>Пара змінних</i>		<i>Коефіцієнт кореляції (r)</i>
Готовність до комунікації	Комунікативна толерантність	0,326
	Відсутність когнітивної впевненості	0,369
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,363
	Потреба контролювати думки	0,397
	Соціальні навички	0,382
Міжкультурна чутливість	Комунікативна толерантність	0,416
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,311
	Соціальна обізнаність	0,445
Конативний компонент національної ідентичності	Оброблення соціальної інформації	0,246
	Соціальні навички	0,247
Загальний показник національної ідентичності	Оброблення соціальної інформації	0,258
	Соціальні навички	0,272
Відсутність когнітивної впевненості	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,488
	Потреба контролювати думки	0,474
Позитивні переконання щодо тривоги	Потреба контролювати думки	0,491

Когнітивна самосвідомість	Відсутність когнітивної впевненості	0,543
	Позитивні переконання щодо тривоги	0,383
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,645
	Потреба контролювати думки	0,603
Негативні переконання про неконтрольованість думок	Потреба контролювати думки	0,693
Оброблення соціальної інформації	Соціальні навички	0,452

Аналіз кореляційних зв'язків, поданих у таблиці 2.15, дає змогу глибше зрозуміти структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов і виявити психологічні механізми взаємодії її компонентів. Загалом здобуті результати свідчать, що комунікативна культура є цілісним багатовимірним утворенням, у якому мотиваційно-ціннісні, метакогнітивні, комунікативні та соціально-поведінкові характеристики перебувають у системній взаємодії (рис. 2.7).

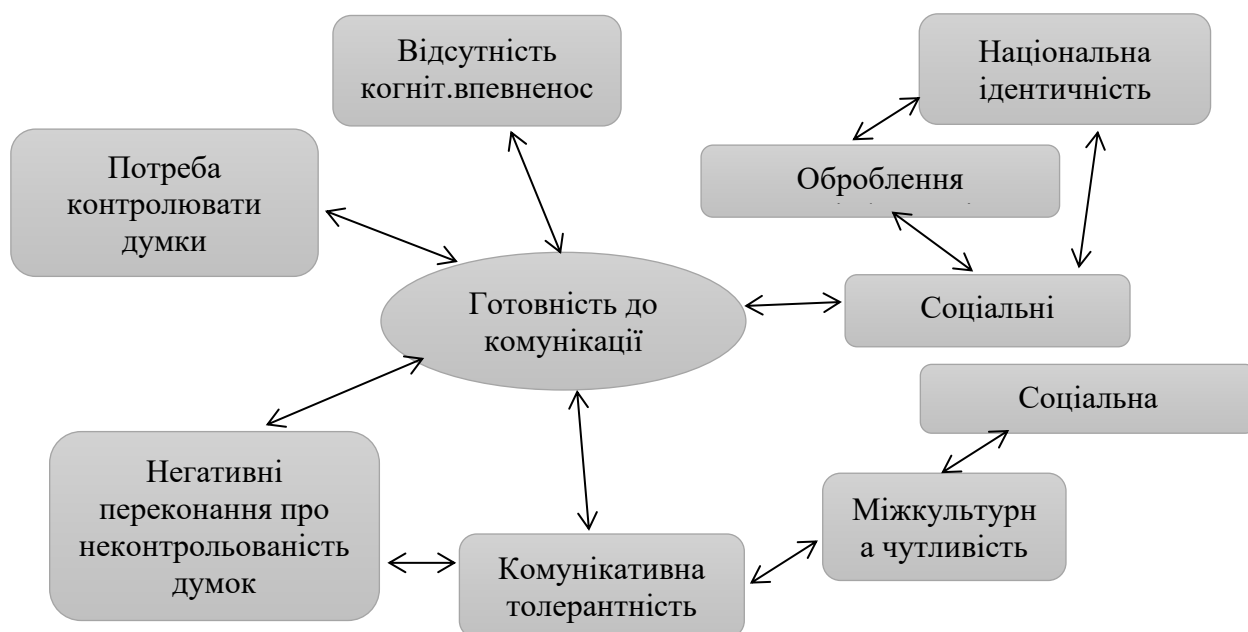


Рис. 2.7 Структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Насамперед привертає увагу те, що готовність до комунікації є одним із центральних елементів структури комунікативної культури, оскільки

пов'язана з показниками всіх чотирьох її компонентів. Зокрема, виявлено позитивний зв'язок між готовністю до комунікації та комунікативною толерантністю ($r = 0,326$). Це свідчить, що прагнення вступати у взаємодію з іншими людьми супроводжуване більшою відкритістю до відмінностей, прийняттям іншого погляду та готовністю до конструктивного діалогу. Отже, мотиваційна готовність до спілкування опирається не лише на потребу в комунікації, а й на відповідні ціннісні установки.

Крім того, готовність до комунікації пов'язана з низкою метакогнітивних показників – відсутністю когнітивної впевненості ($r = 0,369$), негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок ($r = 0,363$) та потребою контролювати думки ($r = 0,397$). Зважаючи на зміст цих шкал, можна припустити, *що комунікативну активність майбутніх фахівців іноземних мов нерідко супроводжує підвищений внутрішній моніторинг власних когнітивних процесів*. Це може відображати специфіку професійної підготовки фахівців іноземних мов, для яких комунікативна діяльність часто потребує постійного самоконтролю, мовленнєвої точності й усвідомленого регулювання власних висловлювань.

Особливо важливим є виявлений зв'язок між готовністю до комунікації та соціальними навичками ($r = 0,382$). Він свідчить, що прагнення до комунікації реалізується через наявність відповідного поведінкового ресурсу – уміння встановлювати контакти, підтримувати взаємодію та ефективно діяти в соціальних ситуаціях. Отже, комунікативна мотивація та соціально-поведінкова компетентність – взаємопов'язані складники єдиної системи.

Показовими є також зв'язки міжкультурної чутливості. Найсильніший із них виявлено із соціальною обізнаністю ($r = 0,445$), що цілком закономірно. Отримані дані свідчать, що здатність позитивно сприймати культурне різноманіття значною мірою опирається на вміння розуміти інших людей, помічати особливості їхньої поведінки та зважати на соціальний контекст взаємодії. Крім того, міжкультурна чутливість пов'язана з комунікативною толерантністю ($r = 0,416$), що підтверджує концептуальну близькість цих

характеристик і дає підстави розглядати їх як взаємодоповнювальні прояви ціннісного ставлення до міжкультурної взаємодії.

Цікавими є зв'язки між показниками національної ідентичності та соціального інтелекту. Як конативний компонент національної ідентичності, так і її загальний показник позитивно корелюють зі здатністю до оброблення соціальної інформації ($r = 0,246-0,258$) та соціальними навичками ($r = 0,247-0,272$). Це свідчить, що сформована національна ідентичність не протиставлена відкритості до соціальної взаємодії, а навпаки, може бути психологічним ресурсом ефективного соціального функціонування. Інакше кажучи, усвідомлення власної культурної належності сприяє більш упевненій та конструктивній взаємодії з іншими людьми.

Окремий блок кореляцій формує метакогнітивний компонент, який має найбільшу внутрішню інтегрованість. *Найсильніші кореляційні зв'язки в усій структурі комунікативної культури виявлено саме між метакогнітивними показниками.* Зокрема, негативні переконання щодо неконтрольованості думок тісно пов'язані з потребою контролювати думки ($r = 0,693$), а когнітивна самосвідомість – з негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок ($r = 0,645$) та потребою контролювати думки ($r = 0,603$). Такі результати свідчать про існування єдиного комплексу взаємопов'язаних метакогнітивних установок, які визначають специфіку внутрішньої регуляції пізнавальних процесів.

Особливої уваги заслуговує зв'язок когнітивної самосвідомості з відсутністю когнітивної впевненості ($r = 0,543$). На перший погляд він може видаватися парадоксальним, однак є психологічно закономірним. Більш уважне спостереження за власними думками та когнітивними процесами нерідко пов'язане з підвищеною критичністю до себе й усвідомленням власних обмежень. Це означає, що розвиток рефлексивності не завжди веде до зростання суб'єктивної впевненості, а може супроводжуватися більш складним і критичним ставленням до власного мислення.

Важливо також відзначити взаємозв'язок між двома складниками соціального інтелекту – здатністю до оброблення соціальної інформації та соціальними навичками ($r = 0,452$). Здобутий результат підтверджує, що успішна соціальна поведінка базована на здатності правильно розуміти соціальні ситуації. Іншими словами, когнітивні аспекти соціального інтелекту є підґрунтям його поведінкових проявів.

Загалом структура виявлених кореляцій дає змогу зробити висновок, що комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов має інтегративний характер, а її компоненти взаємно підсилювані. Водночас центральне місце в цій структурі посідають готовність до комунікації як ключовий поведінково-мотиваційний механізм реалізації комунікативної культури та метакогнітивна система саморегуляції, що забезпечує усвідомлення й контроль власної комунікативної діяльності. Мотиваційно-ціннісні характеристики (міжкультурна чутливість, толерантність, національна ідентичність) створюють ціннісне підґрунтя комунікації, соціально-поведінкові характеристики забезпечують її практичну реалізацію, а метакогнітивні механізми виконують функцію внутрішньої регуляції та рефлексивного супроводу комунікативної взаємодії. Саме така структура підтверджує доцільність розглядати комунікативну культуру майбутніх фахівців іноземних мов як складну багатокomпонентну інтегральну якість особистості.

2.3.1 Структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від років навчання

Щоб виявити структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі років навчання у ЗВО, ми здійснили кореляційний аналіз із використання коефіцієнта Спірмена в групі студентів 1-го, 2-го та старших (3–5-х) курсів. Результати найбільш значущих кореляційних зв'язків подано в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

Статистично значущі кореляційні зв'язки у структурі
 комунікативної культури студентів різних курсів
 (на рівні значущості $p < 0.001$ після поправки Холма)

Пара змінних		Коефіцієнт кореляції (r)		
		1-й курс	2-й курс	3–5-й курси
Готовність до комунікації	Відсутність когнітивної впевненості	0,386	-	
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,456	-	
	Потреба контролювати думки	0,392	0,489	
	Соціальні навички	-0,351	-0,499	
	Комунікативна толерантність	-	0,566	
Міжкультурна чутливість	Комунікативна толерантність	-	0,553	0,529
	Афективний компонент національної ідентичності	-	0,439	
Комунікативна толерантність	Соціальна усвідомленість/обізнаність	0,45	-	
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	-	-	0,442
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,473	-	0,628
	Потреба контролювати думки	0,512	-	0,589

Відсутність когнітивної впевненості	Соціальна усвідомленість/обізнаність	-	-	-0,473
Позитивні переконання щодо тривоги	Потреба контролювати думки	0,477	0,52	0,482
Когнітивна самосвідомість	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,612	0,645	0,671
	Потреба контролювати думки	0,505	0,618	0,677
	Відсутність когнітивної впевненості	0,585	0,49	0,524
	Позитивні переконання щодо тривоги	0,348	-	0,473
Негативні переконання про неконтрольованість думок	Потреба контролювати думки	0,718	0,64	0,71
	Соціальна усвідомленість	-	-	-0,508
Оброблення соціальної інформації	Соціальні навички	0,517	-	0,488

Аналіз кореляційних зв'язків у структурі комунікативної культури студентів різних курсів дає змогу не лише підтвердити її багатокомпонентність, а й простежити зміни у взаємодії окремих складників у процесі підготовки майбутніх фахівців іноземних мов. Здобуті результати свідчать, що зі зростанням професійного досвіду змінюється не так набір структурних компонентів комунікативної культури, як характер їхніх взаємозв'язків.

Наприклад, у *студентів першого курсу* найбільш вираженим є блок взаємозв'язків між комунікативними та метакогнітивними показниками.

Зокрема, готовність до комунікації пов'язана з відсутністю когнітивної впевненості ($r = 0,386$), негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок ($r = 0,456$) та потребою контролювати думки ($r = 0,392$). Це свідчить, що на початковому етапі професійного становлення комунікативну активність значною мірою супроводжує внутрішній моніторинг і підвищена увага до власних когнітивних процесів. Для першокурсників готовність до спілкування ще не є цілком автоматизованою поведінковою характеристикою, а потребує значних ресурсів самоконтролю.

Виявлений помірний позитивний зв'язок між готовністю до комунікації та негативними переконаннями про неконтрольованість думок ($r = 0,456$) у майбутніх фахівців іноземних мов – це неоднозначний і водночас показовий результат, який можна інтерпретувати в декількох взаємопов'язаних аспектах.

Негативні метакогнітивні переконання (наприклад, «мої думки небезпечні», «я повинен контролювати все, що думаю», «я не справляюся з потоком думок»), зазвичай, пов'язані з високим рівнем тривожності, сумнівів у собі, страхом утратити контроль. Водночас готовність до комунікації в таких студентів може бути стратегічно адаптованою поведінкою, що маскує внутрішню напругу, слугувати механізмом компенсації (активне спілкування допомагає знижувати тривожність і підтримувати самооцінку), указувати на усвідомлену потребу бути соціально ефективним, попри внутрішні сумніви. Це типово для людей із високою рефлексією та перфекціонізмом – вони комунікують активно, але водночас часто переживають за те, як саме їх сприймають.

Крім того, такий зв'язок може свідчити про те, що майбутні філологи часто надто обмірковують свої дії, слова, враження, які справляють на інших, прагнуть контролювати комунікацію на всіх рівнях (когнітивному, емоційному, поведінковому) і тому можуть перевтомлюватися через надмірний внутрішній діалог, що знижує спонтанність і природність спілкування.

Також із погляду розвитку комунікативної культури студентів виявлений зв'язок можна пояснити критичним періодом, коли потрібна психолого-педагогічна підтримка щодо емоційного самоприйняття та зниження внутрішньої самокритичності майбутніх фахівців іноземних мов.

Показовим є також негативний зв'язок між готовністю до комунікації та соціальними навичками ($r = -0,351$). Такий результат може свідчити про певну неузгодженість між прагненням до спілкування та реальними навичками його здійснення. Імовірно, частина студентів демонструє високу мотивацію до комунікації, однак ще не володіє достатньо розвиненими соціальними навичками, щоб її ефективно реалізовувати.

Особливістю структури комунікативної культури першокурсників є також зв'язок комунікативної толерантності із соціальною обізнаністю ($r = 0,45$), що свідчить про значущість соціально-перцептивних процесів для формування толерантного ставлення до інших людей уже на початковому етапі навчання.

Загалом у структурі комунікативної культури першокурсників переважають процеси внутрішньої саморегуляції, але відносно слабо виражена інтеграція мотиваційно-ціннісних і соціально-поведінкових характеристик.

У студентів другого курсу структура комунікативної культури набуває більшої інтегрованості. На відміну від першокурсників, центральним елементом стають уже не так метакогнітивні механізми, як взаємозв'язки між мотиваційно-ціннісними й комунікативними характеристиками. Найсильніший зв'язок спостерігаємо між готовністю до комунікації та комунікативною толерантністю ($r = 0,566$). Це свідчить, що прагнення до комунікативної взаємодії дедалі більше опирається на прийняття іншого, відкритість до діалогу та готовність до взаєморозуміння. Також такий зв'язок може означати, що студенти з більшою готовністю до комунікації частіше демонструють і вищу комунікативну толерантність, тобто легше адаптуються до різних стилів спілкування, готові приймати інші погляди, манери, думки,

виявляють гнучкість у міжособистісних контактах. І так у них поступово формується культура діалогу – здатність до відкритого, емпатійного й взаємоповажного спілкування. Це вказує на функційне поєднання комунікативної активності (готовності до взаємодії) з етичною регуляцією комунікативної поведінки (терпимістю, прийняттям Іншого), а також свідчить про збалансовану динаміку розвитку важливих складників комунікативної культури – і поведінкових, і ціннісних.

Міжкультурна чутливість пов'язана з комунікативною толерантністю ($r = 0,553$) і з афективним компонентом національної ідентичності ($r = 0,439$). Здобуті результати свідчать про формування гармонійного поєднання відкритості до інших культур із позитивним ставленням до власної культурної належності. Отже, на другому курсі починає формуватися цілісна система ціннісних орієнтацій міжкультурної комунікації.

Цікаво, що серед значущих зв'язків у структурі комунікативної культури студентів другого курсу практично немає взаємозв'язків між комунікативними характеристиками та показниками соціального інтелекту. Це може свідчити, що основні зміни на цьому етапі відбуваються насамперед у ціннісно-смысловій сфері особистості.

На старших курсах структура комунікативної культури стає найбільш складною та інтегрованою. Зберігається зв'язок між міжкультурною чутливістю і комунікативною толерантністю ($r = 0,529$), що свідчить про стійкість сформованого ціннісного ядра комунікативної культури.

Водночас з'являються нові взаємозв'язки між метакогнітивними та соціально-поведінковими характеристиками. Зокрема, відсутність когнітивної впевненості негативно пов'язана із соціальною обізнаністю ($r = -0,473$), а негативні переконання про неконтрольованість думок також негативно корелюють із соціальною обізнаністю ($r = -0,508$). Це означає, що студенти, які краще розуміють соціальний контекст взаємодії та поведінку інших людей, демонструють вищу когнітивну впевненість і меншою мірою схильні сприймати власні думки як неконтрольовані.

Також виявлено помірний позитивний зв'язок між комунікативною толерантністю та негативними переконаннями про неконтрольованість думок ($r = 0,442$). Це свідчить, що підвищена комунікативна толерантність не завжди є результатом зрілої внутрішньої готовності до прийняття іншого, а може бути формою соціально бажаної, компенсаторної або оборонної поведінки. Тому формування комунікативної культури має передбачати роботу з метакогнітивними установками, зокрема зменшенням надмірного самоконтролю, тривожності та внутрішньої напруги. Важливо навчати студентів вільно висловлювати свою думку, не боячись осуду чи помилок, і водночас зберігати повагу до інших – тобто рухатися від зовнішньої стриманості до внутрішньої свідомої толерантності.

Взаємозв'язки у сфері метакогнітивних переконань, як і в студентів молодших курсів, досить тісні. Відсутність когнітивної впевненості помірно корелює з когнітивною самосвідомістю ($r = 0,524$) і сильно – з негативними переконаннями про неконтрольованість думок ($r = 0,628$) та потребою контролювати думки ($r = 0,589$). Це може відображати комплексний патерн, де непевність у власних когнітивних здібностях асоціюється з підвищеною самосвідомістю та потребою контролювати думки.

У нашому дослідженні виявлено також статистично значущі обернені зв'язки між соціальною усвідомленістю / обізнаністю та низкою метакогнітивних характеристик, зокрема: відсутністю когнітивної впевненості ($r = -0,473$), негативними переконаннями про неконтрольованість думок ($r = -0,508$) і потребою контролювати думки ($r = -0,459$). Здобуті результати свідчать, що вищий рівень соціальної усвідомленості – здатності розуміти емоційні та поведінкові прояви інших, орієнтуватися в соціальних контекстах, демонструвати емпатійність і чутливість до комунікативних сигналів – супроводжується меншим емоційним дискомфортом, пов'язаним із власними думками, а також зниженою потребою в надмірному когнітивному самоконтролі.

Отже, на старших курсах соціально-поведінковий компонент комунікативної культури починає виконувати регулятивну функцію щодо метакогнітивної сфери. Соціальна компетентність уже не лише забезпечує ефективну взаємодію, а й сприяє психологічній впевненості та більш адаптивній внутрішній регуляції. Характерним є також збереження зв'язку між обробленням соціальної інформації та соціальними навичками ($r = 0,488$), що підтверджує цілісність соціального інтелекту як підґрунтя поведінкових проявів комунікативної культури.

У контексті формування комунікативної культури ці результати дають змогу припустити, що розвинена соціальна усвідомленість сприяє більш вільному, гнучкому й адаптивному спілкуванню, знижує тривожність у міжособистісних ситуаціях і зменшує схильність до гіперрефлексії. Відповідно, зниження негативних переконань про неконтрольованість думок може бути одним із психологічних механізмів підвищення ефективності міжкультурної взаємодії, а соціальна усвідомленість – важливою умовою розвитку комунікативної культури як інтегративної якості.

Отже, розвиток соціальної усвідомленості варто розглядати як один із напрямів формування комунікативної культури фахівців іноземних мов, що передбачає не лише засвоєння комунікативних норм і стратегій, а й опанування власного внутрішнього когнітивного й емоційного простору. Зменшення потреби в контролі за думками, подолання переконань про небезпечність власного мислення та підвищення когнітивної впевненості можуть створити сприятливе підґрунтя для відкритої, гнучкої і толерантної міжособистісної комунікації.

Порівняльний аналіз структурно-змістових особливостей комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі років навчання дає змогу виявити декілька важливих закономірностей.

По-перше, протягом усього періоду навчання зберігається висока внутрішня інтегрованість метакогнітивного компонента. Найстабільнішими є зв'язки між когнітивною самосвідомістю, негативними переконаннями щодо

неконтрольованості думок і потребою контролювати думки. Причому сила цих кореляцій навіть зростає на старших курсах (до $r = 0,671-0,677$), що свідчить про посилення ролі рефлексивних механізмів у структурі комунікативної культури.

По-друге, якщо на першому курсі центральну роль відіграють механізми внутрішнього контролю та саморегуляції, то на другому – відбувається інтеграція мотиваційно-ціннісних характеристик, а на старших курсах формується більш складна система взаємозв'язків між метакогнітивною та соціально-поведінковою сферами.

По-третє, зростає значення соціальної обізнаності у функціонуванні комунікативної культури.

Отже, результати кореляційного аналізу свідчать, що в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов відбувається поступовий перехід від переважно рефлексивно-контрольної моделі функціонування комунікативної культури до більш інтегрованої соціально-рефлексивної моделі, у якій мотиваційно-ціннісні, метакогнітивні та соціально-поведінкові характеристики взаємодіють як єдина система. Це підтверджує, що розвиток комунікативної культури в процесі навчання полягає не лише в зростанні окремих показників, а й в ускладненні внутрішньої структури взаємозв'язків між її компонентами.

2.3.2 Структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі

Щоб з'ясувати, чи відрізняється комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов залежно від наявності досвіду перебування в іншомовному середовищі, ми здійснили кореляційний аналіз одержаних емпіричних даних у 4 умовних групах досліджуваних: 1) студенти без досвіду перебування в іншомовному середовищі; 2) студенти, які безперервно перебували в іншомовному середовищі менше 1 місяця; 3) студенти, які мали

досвід безперервного перебування в іншомовному середовищі тривалістю від 1 до 6 місяців; 4) ті, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі понад 6 місяців.

Результати виявлених найбільш значущих кореляційних зв'язків подано в таблиці 2.3.2.

Таблиця 2.3.2

Статистично значущі кореляційні зв'язки у структурі комунікативної культури студентів у розрізі досвіду перебування в іншомовному середовищі (на рівні значущості $p < 0.001$ після поправки Холма)

Пара змінних		Досвід перебування в іншомовному середовищі, коефіцієнт кореляції (r)			
		відсутній	менше 1 місяця	від 1 до 6 місяців	понад 6 місяців
Готовність до комунікації	Комунікативна толерантність	0,33	0,47		0,5
	Відсутність когнітивної впевненості	0,5			0,72
	Когнітивна самосвідомість	0,23			0,54
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,37	0,31		0,57
	Потреба контролювати думки	0,44			0,62
	Соціальні навички	0,38		0,51	0,64
	Соціальна усвідомленість			0,48	0,5
Комунікативна толерантність	Міжкультурна чутливість	0,29		0,57	0,62
	Афективний компонент національної ідентичності	0,27			
	Когнітивний компонент				0,46

	національної ідентичності				
	Загальний показник нац. ідентичності	0,2			0,44
	Відсутність когнітивної впевненості	0,23			
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,34			0,52
	Потреба контролювати думки	0,35			
	Соціальна усвідомленість	0,51	0,42		
	Оброблення соціальної інформації			0,37	
Соціальні навички	Когнітивний компонент національної ідентичності	0,25			
	Афективний компонент національної ідентичності	0,27			
	Конативний компонент національної ідентичності	0,25			
	Загальний показник національної ідентичності	0,29			
	Відсутність когнітивної впевненості	0,26			0,72
	Когнітивна самосвідомість				0,45
	Потреба контролювати думки	0,24			0,52
	Негативні переконання про неконтрольованість думок				0,47

	Оброблення соціальної інформації	0,46	0,42		0,62
Соціальна усвідомленість	Когнітивна самосвідомість	0,25			0,56
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,24			0,78
	Потреба контролювати думки	0,26		0,37	0,49
	Відсутність когнітивної впевненості				0,44
	Когнітивний компонент національної ідентичності				0,44
	Оброблення соціальної інформації		0,3		
Оброблення соціальної інформації	Когнітивний компонент національної ідентичності	0,21			
	Афективний компонент національної ідентичності	0,32			
	Конативний компонент національної ідентичності	0,26			
	Загальний показник національної ідентичності	0,3			
Потреба контролювати думки	Когнітивний компонент національної ідентичності	0,23			
	Афективний компонент національної ідентичності	0,27			
	Конативний компонент	0,22			

	національної ідентичності				
	Загальний показник національної ідентичності	0,24			
	Відсутність когнітивної впевненості	0,49	0,33	0,4	0,68
	Позитивні переконання щодо тривоги	0,42	0,72	0,54	
	Когнітивна самосвідомість	0,54	0,64	0,68	
	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,69	0,65	0,71	
Відсутність когнітивної впевненості	Негативні переконання про неконтрольованість думок	0,49	0,45	0,47	0,6
	Когнітивна самосвідомість	0,48	0,49	0,63	0,77
	Позитивні переконання щодо тривоги	0,27	0,41	0,41	
	Когнітивний компонент національної ідентичності			0,54	
Негативні переконання про неконтрольованість думок	Позитивні переконання щодо тривоги		0,36		
	Когнітивна самосвідомість		0,6	0,74	
	Міжкультурна чутливість			0,44	
Позитивні переконання щодо тривоги	Когнітивна самосвідомість			0,45	

Аналіз кореляційних зв'язків, поданих у таблиці 2.3.2, дає змогу простежити, як змінюється внутрішня структура комунікативної культури

майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі. Здобуті результати свідчать, що зі зростанням тривалості такого досвіду відбувається не лише накопичення комунікативного досвіду, а й суттєва перебудова системи взаємозв'язків між мотиваційно-ціннісними, метакогнітивними, комунікативними та соціально-поведінковими компонентами комунікативної культури.

*Структурно-змістові особливості комунікативної культури
майбутніх фахівців іноземних мов,
які не мають досвіду перебування в іншомовному середовищі*

Виявлені кореляційні зв'язки в групі студентів, які не мають досвіду перебування в іншомовному середовищі, дають змогу зробити декілька важливих висновків щодо особливостей розвитку їхньої комунікативної культури.

Прямий зв'язок між готовністю до комунікації та комунікативною толерантністю ($r = 0,330$) свідчить, що студенти, які демонструють вищу готовність до комунікації, одночасно схильні до більшої відкритості, терпимості та прийняття інших у міжособистісній взаємодії.

Помірний прямий зв'язок готовності до комунікації із відсутністю когнітивної впевненості ($r = 0,500$) указує на те, що підвищена готовність до комунікації може супроводжуватися певною внутрішньою невпевненістю або сумнівами щодо правильності власних думок. Це може бути наслідком поверхової або компенсаторної комунікативної активності, яка не підкріплена глибокою когнітивною стабільністю. Такий тип комунікації часто адаптивний і може бути спрямований на зовнішнє схвалення чи зниження тривоги.

Прямий зв'язок готовності до комунікації з потребою контролювати думки ($r = 0,437$) підтверджує, що студенти з високим рівнем готовності до комунікації можуть мати схильність до внутрішнього контролю над когнітивними процесами. Потреба керувати думками часто пов'язана із занепокоєнням, самоспостереженням і спробами уникати помилок у

спілкуванні, що, своєю чергою, може обмежувати спонтанність і автентичність комунікації. Це свідчить про наявність метакогнітивної напруги в спілкуванні. Така ситуація може вказувати на компенсаторну або формальну комунікацію, у якій кількість взаємодій не завжди відповідає якості міжособистісних стосунків чи саморефлексії. Отже, формування автентичної комунікативної культури потребує залучення досвіду занурення у міжкультурне спілкування, розвитку соціальних навичок, зменшення метакогнітивної тривожності та підвищення когнітивної впевненості.

Виявлені зв'язки між комунікативною толерантністю та негативними переконаннями про неконтрольованість думок ($r = 0,335$), а також потребою контролювати думки ($r = 0,350$) у групі студентів, які не мали досвіду перебування в іншомовному середовищі, свідчать про внутрішньо напружений характер їхньої комунікативної взаємодії, що має суттєві наслідки для формування комунікативної культури. Це також може свідчити про зовнішню, соціально бажану толерантність, яка не завжди підкріплена внутрішньою когнітивною стабільністю. Студенти наче намагаються бути терпимими в комунікації, але внутрішньо відчують ментальну напругу та труднощі з прийняттям власних думок.

Зв'язок між комунікативною толерантністю та потребою контролювати думки вказує, що студенти, які демонструють вищу комунікативну толерантність, частіше прагнуть тримати під контролем свої думки в процесі спілкування. Це може бути пов'язано з підвищеною тривожністю щодо власних висловлювань, страхом помилитися або сказати щось «неприйнятне». Іншими словами, зовнішня ввічливість або терпимість може супроводжуватися внутрішнім самоцензуруванням, що створює бар'єри для автентичної комунікації.

Звідси робимо висновок, що комунікативна толерантність без міжкультурного досвіду в студентів-філологів може бути формальною і поєднуватися з внутрішніми когнітивними бар'єрами, як-от: негативні уявлення про власне мислення та потреба в його жорсткому контролі. Це

підкреслює важливість уведення тренінгів метакогнітивної гнучкості, рефлексії та досвіду автентичної комунікації в освітній процес для гармонійного розвитку зрілої комунікативної культури.

Виявлені кореляційні зв'язки між афективним компонентом національної ідентичності та обробленням соціальної інформації ($r = 0,321$), а також між загальним рівнем національної ідентичності та обробленням соціальної інформації ($r = 0,303$) у студентів, які не мали досвіду перебування в іншомовному середовищі, також можуть пролити світло на особливості формування їхньої комунікативної культури.

Як було обґрунтовано раніше, комунікативна культура передбачає не лише володіння мовними засобами, а й соціальну адаптивність, відкритість до інших культур і гнучкість у міжособистісній взаємодії. Афективний компонент національної ідентичності, як емоційна залученість, гордість, належність до нації, може бути важливим внутрішнім ресурсом соціального сприймання, але без міжкультурного досвіду воно часто обмежується культурними рамками власної спільноти, і можуть виникати труднощі в перенесенні соціальних навичок на нові культурні середовища.

Отже, для майбутніх фахівців іноземних мов, які не мають досвіду перебування в іншомовному середовищі, характерна найбільш розгалужена система зв'язків між усіма компонентами комунікативної культури, однак переважна більшість із них має помірну силу. Центральне місце у структурі посідають *національна ідентичність, комунікативна толерантність і метакогнітивна регуляція*.

Показово, що всі компоненти національної ідентичності пов'язані із соціальними навичками, обробленням соціальної інформації та потребою контролювати думки. Це свідчить, що за відсутності безпосереднього міжкультурного досвіду власна культурна ідентичність постає важливим психологічним ресурсом соціальної взаємодії та внутрішньої саморегуляції. Іншими словами, студенти значною мірою опираються на сформовані у власному культурному середовищі цінності та соціальні норми.

Комунікативна толерантність у цій групі інтегрує мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний і соціально-поведінковий компоненти, будучи пов'язаною з міжкультурною чутливістю, національною ідентичністю, соціальною усвідомленістю та низкою метакогнітивних характеристик. Це дає змогу розглядати її як один із системоутворювальних елементів структури комунікативної культури студентів без міжкультурного досвіду.

*Структурно-змістові особливості комунікативної культури
майбутніх фахівців іноземних мов,
які перебували в іншомовному середовищі менше 1 місяця*

У цій групі структура комунікативної культури стає менш розгалуженою, але більш концентрованою навколо окремих вузлових характеристик. Центральну роль починають відігравати *комунікативна толерантність, соціальні навички та метакогнітивна регуляція*. Готовність до комунікації вже значною мірою опирається на комунікативну толерантність ($r = 0,47$), тоді як її зв'язки з метакогнітивними показниками стають менш численними.

Особливо показовим є різке посилення зв'язку між позитивними переконаннями щодо тривоги та потребою контролювати думки ($r = 0,72$). Це може свідчити про те, що початковий досвід перебування в іншомовному середовищі актуалізує процеси внутрішнього контролю та самоспостереження. Студенти починають сприймати когнітивне напруження як важливу умову успішної адаптації до нових умов спілкування.

Водночас зберігається важлива роль соціальної усвідомленості, яка пов'язана як із комунікативною толерантністю, так і з обробленням соціальної інформації. Це свідчить про зростання значущості соціально-перцептивних механізмів у процесі міжкультурної адаптації.

*Структурно-змістові особливості комунікативної культури
майбутніх фахівців іноземних мов,*

які перебували в іношомовному середовищі від 1 до 6 місяців

Для цієї групи характерне зміщення центру структури комунікативної культури від національної ідентичності та загальної толерантності до безпосередніх механізмів міжкультурної взаємодії. Найбільш показовим є посилення зв'язків між комунікативною толерантністю та міжкультурною чутливістю ($r = 0,57$), а також між готовністю до комунікації та соціальними навичками ($r = 0,51$). Це свідчить про те, що комунікативна культура починає функціонувати вже не як система внутрішніх установок, а система практичної міжкультурної взаємодії.

У цій групі також спостерігаємо найсильніші зв'язки всередині метакогнітивного компонента, зокрема між негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок і когнітивною самосвідомістю ($r = 0,74$), а також між когнітивною самосвідомістю та потребою контролювати думки ($r = 0,68$). Це може свідчити про активне переосмислення власного досвіду міжкультурної взаємодії та інтенсивний розвиток рефлексивних механізмів.

Цікаво, що саме в цій групі виникає зв'язок між міжкультурною чутливістю та негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок ($r = 0,44$). Імовірно, глибше занурення в іншу культуру супроводжується не лише розвитком відкритості до культурних відмінностей, а й підвищенням когнітивної складності та невизначеності, що потребує додаткової внутрішньої регуляції.

Структурно-змістові особливості комунікативної культури

майбутніх фахівців іноземних мов,

які перебували в іношомовному середовищі понад 6 місяців

Найбільш складну й інтегровану структуру комунікативної культури спостерігаємо в студентів із тривалим досвідом перебування в іношомовному середовищі.

На відміну від інших груп, центральне місце тут посідає *готовність до комунікації*, яка пов'язана практично з усіма компонентами комунікативної

культури: комунікативною толерантністю ($r = 0,50$), когнітивною самосвідомістю ($r = 0,54$), відсутністю когнітивної впевненості ($r = 0,72$), негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок ($r = 0,57$), потребою контролювати думки ($r = 0,62$), соціальними навичками ($r = 0,64$) та соціальною усвідомленістю ($r = 0,50$). Це свідчить, що тривалий міжкультурний досвід приводить до формування більш цілісної системи, у якій комунікативна діяльність стає інтегровальним центром усіх особистісних ресурсів.

Вартим нашої уваги є посилення зв'язків між соціальною усвідомленістю та метакогнітивними характеристиками. Найсильніший кореляційний зв'язок виявлено між соціальною усвідомленістю та негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок ($r = 0,78$). Також соціальна усвідомленість пов'язана з когнітивною самосвідомістю ($r = 0,56$), потребою контролювати думки ($r = 0,49$), відсутністю когнітивної впевненості ($r = 0,44$) та когнітивним компонентом національної ідентичності ($r = 0,44$).

Виявлені кореляційні зв'язки свідчать, що тривалий досвід перебування в іншомовному середовищі активізує як комунікативну активність, так і внутрішню рефлексивність, що не завжди супроводжується психологічною стабільністю. Комунікативна культура студентів зазнає глибокої трансформації: від поверхової комунікації – до усвідомленої, міжкультурно чутливої поведінки. Проте в разі недостатньо розвинених соціальних навичок або негативних переконань щодо неконтрольованості думок студенти можуть зіштовхнутися з кризою впевненості, що потребує цілеспрямованої підтримки в освітньому процесі.

У контексті розвитку комунікативної культури це означає, що ефективне міжкультурне навчання повинно передбачати роботу не лише з мовними та соціальними навичками, а й з метакогнітивними установками, спрямовану на підвищення впевненості, гнучкості та емпатійності майбутніх фахівців.

На основі аналізу виявлених кореляційних зв'язків між показниками комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі, можна виокремити низку суттєвих тенденцій, які свідчать про складний, багатокomпонентний характер формування комунікативної культури в умовах міжкультурної взаємодії.

В усіх досліджуваних групах виявлено високу внутрішню узгодженість системи метакогнітивних переконань, що підтверджено стабільними прямими кореляціями між: відсутністю когнітивної впевненості, когнітивною самосвідомістю, негативними переконаннями про неконтрольованість думок та потребою контролювати думки. Ці зв'язки демонструють зростання сили залежностей у групі студентів із тривалим досвідом перебування за кордоном (понад 6 місяців). Наприклад, зв'язок між когнітивною самосвідомістю та потребою контролювати думки сягає $r = 0.811$, що вказує на формування складної метакогнітивної рефлексії, яка може бути як ресурсом для комунікативної адаптації, так і джерелом напруги. Це дає підстави вважати, що метакогнітивні процеси – ядро індивідуальної комунікативної адаптації.

Результати аналізу підтверджують, що досвід перебування в іншомовному середовищі впливає на трансформацію комунікативної культури. Зокрема, у студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі комунікативна культура формується більш поверхово, з меншим зв'язком із глибокими когнітивними або соціальними процесами. Короткотривалий досвід перебування в іншомовному середовищі (до 1 місяця) сприяє початковій активізації рефлексивності, але ще не викликає глибокої метакогнітивної перебудови. Середньо- та довготривалий досвід (1–6 місяців і понад 6 місяців) асоціюється з інтенсифікацією метакогнітивних процесів, зростанням комунікативної активності, але й ризиком психологічної вразливості, на що варто зважати в системі підготовки майбутніх фахівців іноземних мов.

Одержані дані свідчать про потребу цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури майбутніх

фахівців іноземних мов, який має охоплювати: розвиток метакогнітивної гнучкості, тренінги соціальних навичок, програми психоемоційної підтримки студентів із досвідом перебування за кордоном. Таке інтегроване навчання сприятиме збалансованому формуванню комунікативної культури – не лише як функційного набору навичок, а й стійкої особистісної якості, здатної до адаптації в міжкультурному середовищі.

2.4 Емпірична модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: результати регресійного та факторного аналізів

На основі результатів попередньо проведеного кореляційного аналізу ми припустили, що досвід перебування в іншомовному середовищі, рік навчання й окремі психологічні характеристики можуть прогнозувати рівень сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Щоб перевірити цю гіпотезу, ми здійснили множинний лінійний регресійний аналіз, у якому залежною змінною стали центральні характеристики комунікативної культури (Y). Цю змінну було одержано через стандартизацію (z-оцінювання) та подальше сумування показників: готовності до комунікації, комунікативної толерантності та міжкультурної чутливості.

До предикторів унесено як безперервні психологічні характеристики (зокрема, метакогнітивні переконання, афективний і когнітивний компоненти національної ідентичності, соціальні навички, соціальну усвідомленість), так і категорійні змінні – курс навчання та досвід перебування в іншомовному середовищі. Категорійні змінні перетворено на даммі-змінні – набір бінарних індикаторів, що відображають належність до певної категорії, тоді як одну референтну групу вилучено з моделі. Це дало змогу коректно врахувати їхній вплив у контексті множинної регресії.

Регресійний аналіз уможливив визначити значущість окремих предикторів і загальну спроможність моделі пояснити варіацію рівня сформованості комунікативної культури. Водночас оцінено коефіцієнти

детермінації (R^2), перевірено загальну значущість моделі за допомогою ANOVA, а також вивчено стандартизовані коефіцієнти регресії для інтерпретації відносного внеску кожного предиктора. Для оцінки мультиколінеарності використано показники толерантності та фактори інфляції дисперсії (VIF).

Опис результатів множинного регресійного аналізу дає змогу зробити низку висновків щодо предикторів сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Поданий аналіз ґрунтується на комплексному підході, що охоплює як психологічні характеристики, так і соціально-освітні чинники (курс навчання, досвід перебування в іншомовному середовищі).

Статистичну значущість моделі підтверджує критерій $F(19, 207) = 2,604$; $p < 0,001$, що свідчить про наявність лінійного зв'язку між набором предикторів і залежною змінною – рівнем розвитку центральних характеристик комунікативної культури (Y). Множинний коефіцієнт кореляції $R = 0,439$ указує на помірну силу взаємозв'язку між предикторами та залежною змінною. Значення $R^2 = 0,193$ інтерпретуємо як те, що сукупність змінних, уведених до моделі, пояснює 19,3 % варіації рівня комунікативної культури. Скоригований $R^2 = 0,119$ дає більш реалістичну оцінку для генеральної сукупності, ураховуючи кількість предикторів та обсяг вибірки. Стандартна помилка моделі ($SE = 2,878$) свідчить про відносно помірний розкид залишків, тобто розбіжність між прогнозованими та фактичними значеннями не є надмірною.

Аналіз окремих коефіцієнтів регресії дав змогу виділити значущі предиктори, що роблять помітний внесок у прогнозування залежної змінної (таблиця 2.4.1).

Таблиця 2.4.1

Результати множинного регресійного аналізу:
прогностичні фактори рівня сформованості центральних характеристик
комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Предиктор	B (нормаліз.)	β (стандартиз.)	p-значення
Національна ідентичність	-0,088	-0,205	0,020 *
Потреба контролювати думки	0,191	0,228	0,037 *
Соціальні навички	0,130	0,242	0,002 *
Відсутність когнітивної впевненості	0,128	0,158	0,055
Досвід до 1 місяця	1,024	0,135	0,055
Інші змінні	-	-	>0,05

Примітка: * – $p < 0,05$.

Негативне значення стандартизованого коефіцієнта ($\beta = -0,205$; $p = 0,020$) указує, що вищий рівень національної ідентичності (особливо у вигляді посиленої локалізованої або етноцентричної ідентичності) асоціюється зі зниженим рівнем комунікативної культури. Це може свідчити про деяке конфліктне зіткнення локальної/етнічної ідентичності з міжкультурними установками, що лежать в основі комунікативної відкритості та толерантності.

Позитивна регресійна вага вказує на те, що підвищена потреба контролювати перебіг власних думок сприяє зростанню рівня комунікативної культури ($\beta = 0,228$; $p = 0,037$). Це може бути пов'язано з більшою усвідомленістю та регуляторністю, що дає змогу більш ефективно керувати міжособистісною взаємодією, знижувати імпульсивність у спілкуванні й адаптуватися до різних комунікативних контекстів.

Відсутність когнітивної впевненості ($\beta = 0,158$; $p = 0,055$) має позитивну, хоча й граничну, значущість. Імовірно, деякий рівень сумніву у власному мисленні стимулює саморефлексію, що може бути корисною для розвитку гнучкості в комунікації. Можливо, невпевненість не є бар'єром, а стимулом до самовдосконалення, особливо в міжкультурному середовищі.

Студенти, які мали короткочасний досвід перебування в іншомовному середовищі (до 1 місяця ($\beta = 0,135$; $p = 0,055$)), демонструють тенденцію до вищого рівня комунікативної культури, імовірно, через стимуляцію адаптивних і метакогнітивних процесів навіть за короткий період.

Решта змінних, уведених до моделі (когнітивний та афективний компоненти національної ідентичності, соціальна усвідомленість, негативні переконання про неконтрольованість думок, курс навчання, інші категорії досвіду перебування за кордоном), не продемонстрували статистично значущого внеску в прогнозування рівня центральних характеристик комунікативної культури. Це не обов'язково свідчить про відсутність значення, але вказує на їхню другорядну роль у розглянутій моделі.

Перевірка мультиколінеарності не виявила серйозних проблем: усі значення толерантності перевищують 0,1, а коефіцієнти інфляції дисперсії (VIF) не переважають порогового значення 10, що підвищує довіру до надійності оцінок моделі.

Аналіз залишків засвідчив наявність одного або кількох потенційних викидів (стандартизований залишок мінімум -3,622), які можуть істотно впливати на результати моделі й заслуговують додаткової уваги в подальших дослідженнях.

Здобуті результати демонструють, що сформованість комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов суттєво пов'язана з низкою психологічних характеристик та досвідом перебування за кордоном, хоча загальна модель пояснює лише частину варіабельності (близько 19 %). Це свідчить, що, крім уведених до моделі факторів, є й невраховані чинники, які впливають на рівень комунікативної культури.

Обернений вплив національної ідентичності на сформованість іншомовної комунікативної культури може вказувати на те, що більш виражена ідентифікація з власною культурою іноді асоціюється з меншою відкритістю або гнучкістю в комунікації іншою мовою. Це узгоджується з теоріями культурної ідентичності, які підкреслюють, що сильна ідентифікація з рідною культурою може ускладнювати інтеграцію в іншомовне середовище.

Позитивний вплив потреби контролювати думки можна інтерпретувати як прояв когнітивної мотивації або прагнення до самоконтролю, що сприяє більш активному розвитку комунікативної культури. Така особливість може

бути корисною в процесі навчання й комунікації в новому мовному середовищі.

Практично ці результати підкреслюють важливість не лише формальних освітніх чинників (курс навчання), а й психологічних характеристик і реального досвіду перебування в іншомовному середовищі для розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Це може бути корисним під час розроблення освітніх програм, спрямованих на розвиток комунікативної культури з огляду на психологічні особливості студентів.

Результати регресійного аналізу підтверджують гіпотезу, що комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов формується під впливом як психологічних, так і соціокультурних чинників, з-поміж яких:

- розвиток національної ідентичності;
- метакогнітивна регуляція (зокрема, потреба контролювати думки);
- соціальні навички;
- досвід перебування в іншомовному середовищі.

Отже, розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов потребує цілеспрямованого впливу на метакогнітивні процеси, соціальні навички, а також стимуляції досвіду міжкультурної взаємодії, навіть у короткотривалих формах.

Щоб доповнити й поглибити результати множинного регресійного аналізу, надати структурного бачення взаємозв'язкам між психологічними змінними, ми здійснили факторний аналіз. Цей метод дає змогу визначити внутрішню структуру комунікативної культури, виокремити ядрові компоненти, як-от: метакогнітивні (когнітивна самосвідомість, контроль думок), соціально-комунікативні (готовність до комунікації, соціальний інтелект), мотиваційно-ціннісні (національна ідентичність, міжкультурна чутливість, комунікативна толерантність).

Зважаючи на основну гіпотезу дослідження про наявність латентних факторів, що відображають компоненти іншомовної комунікативної культури, ми проаналізували шкали метакогнітивних переконань як можливий окремий

значущий фактор. До аналізу увійшли такі шкали: потреба контролювати думки, негативні переконання про неконтрольованість думок, когнітивна самосвідомість, відсутність когнітивної впевненості та позитивні переконання щодо тривоги.

Результати факторного аналізу свідчать про наявність одного латентного фактора, що узагальнює ці п'ять шкал. Критерій адекватності вибірки Кайзера – Маєра – Олкіна (КМО) становить 0,782, що свідчить про високу адекватність вибірки для факторного аналізу та достатній рівень взаємозв'язку між змінними. Критерій сферичності Бартлетта виявився статистично значущим ($p < 0,001$), що дало змогу відхилити нульову гіпотезу про одиничну кореляційну матрицю й підтвердити придатність даних для факторного аналізу.

Виявлений фактор пояснює 51,852 % загальної дисперсії (згідно із сумами квадратів навантажень після вилучення) або 60,287 % (згідно з початковими власними значеннями) змінних, що є високим показником і свідчить про значну пояснювальну потужність (*explanatory power*).

Факторні навантаження:

- потреба контролювати думки – 0,856;
- негативні переконання про неконтрольованість думок – 0,790;
- когнітивна самосвідомість – 0,803;
- відсутність когнітивної впевненості – 0,601;
- позитивні переконання щодо тривоги – 0,478.

Цей фактор позначено як *фактор метакогнітивних переконань*, що охоплює як регулятивні, так і рефлексивні елементи.

Усі метакогнітивні змінні мають високі та значущі навантаження на один виділений фактор (більше ніж 0,3 та значно вище). Особливо високі навантаження спостерігаємо для «Потреби контролювати думки», «Когнітивної самосвідомості» та «Негативних переконань про неконтрольованість думок».

У подальшому аналізі з'ясовано, як саме виділений фактор метакогнітивних переконань пов'язаний з іншими компонентами комунікативної культури (з використанням коефіцієнта кореляції Спірмена).

Обчислено кореляції між фактором метакогнітивних переконань та:

- показниками міжкультурної чутливості;
- комунікативною толерантністю;
- рівнем готовності до комунікації;
- компонентами національної ідентичності;
- соціальними навичками, навичками оброблення соціальної інформації

та соціальною усвідомленістю.

Таблиця 2.4.2

Таблиця кореляцій фактора метакогнітивних переконань з іншими змінними
(коефіцієнт Спірмена)

Змінна	Коефіцієнт кореляції (ρ) з метакогнітивним фактором	Рівень значущості (p)
Готовність до комунікації	0,404**	< 0,001
Соціальні навички	-,168*	0,011
Соціальна усвідомленість	-0,307**	< 0,001
Міжкультурна чутливість	-0,055	0,407
Комунікативна толерантність	0,307**	< 0,001
Когнітивний компонент національної ідентичності	-,169*	0,011
Афективний компонент національної ідентичності	-,197**	0,003
Конативний компонент національної ідентичності	-,180**	0,007
Загальний показник національної ідентичності	-,185**	0,005
Оброблення соціальної інформації	0,053	0,423

Примітка: ** кореляція значуща на рівні $p < 0,01$ (двостороння); * кореляція значуща на рівні $p < 0,05$ (двостороння)

Розглянемо узагальнений метакогнітивний фактор як інтегральний показник особливостей внутрішньої когнітивної регуляції майбутніх фахівців іноземних мов.

Передусім важливо враховувати зміст самого фактора. Оскільки найбільші факторні навантаження отримали потреба контролювати думки (0,856), когнітивна самосвідомість (0,803) та негативні переконання про неконтрольованість думок (0,790), то виділений фактор відображає не просто метакогнітивну рефлексивність, а швидше схильність до інтенсивного моніторингу, контролю й усвідомлення власних когнітивних процесів, що супроводжувано підвищеною увагою до власного мислення та можливих когнітивних труднощів.

Найсильніший позитивний зв'язок метакогнітивного фактора виявлено з *готовністю до комунікації* ($\rho = 0,404$; $p < 0,001$). Цей результат свідчить, що студенти, які більшою мірою схильні аналізувати власні думки, контролювати їх та відстежувати перебіг когнітивних процесів, одночасно демонструють вищу готовність вступати в комунікативну взаємодію. Для майбутніх фахівців іноземних мов комунікація є професійно значущою діяльністю, тому активну участь у спілкуванні, імовірно, супроводжує постійний внутрішній моніторинг мовлення, контроль правильності висловлювань та оцінювання власної ефективності.

Здобутий результат підтверджує важливу роль метакогнітивної регуляції як психологічного механізму забезпечення комунікативної активності.

Також виявлено помірний позитивний зв'язок між метакогнітивним фактором і *комунікативною толерантністю* ($\rho = 0,307$; $p < 0,001$). Це дає змогу припустити, що здатність до рефлексивного аналізу власних думок і переживань певною мірою сприяє більш усвідомленому ставленню до інших людей. Особи з більш розвиненими метакогнітивними механізмами можуть краще контролювати власні реакції, критично оцінювати свої судження й уникати імпульсивних оцінок співрозмовника.

Отже, метакогнітивна регуляція може бути одним із психологічних механізмів розвитку толерантності в міжособистісному та міжкультурному спілкуванні.

Водночас метакогнітивний фактор демонструє *негативні зв'язки із соціальними навичками* ($\rho = -0,168$; $p = 0,011$) й особливо із соціальною усвідомленістю ($\rho = -0,307$; $p < 0,001$). Найімовірніше, цей результат залежить від специфічного змісту самого фактора. Оскільки до нього входять не лише рефлексивні характеристики, а й переконання про неконтрольованість думок та потреба постійно контролювати власне мислення, то високі значення фактора можуть відображати певну когнітивну напруженість і надмірну зосередженість на внутрішніх процесах. У такому разі увага людини частково зміщується із зовнішнього соціального контексту на внутрішній когнітивний моніторинг. Унаслідок цього можуть знижуватися ефективність соціальної перцепції та спонтанність міжособистісної взаємодії. Особливо показовим є негативний зв'язок із *соціальною усвідомленістю*. Він свідчить, що надмірна концентрація на власних думках може певною мірою ускладнювати розуміння емоційних станів, намірів і поведінки інших людей.

Усі компоненти *національної ідентичності* демонструють слабкі, але статистично значущі негативні кореляції з метакогнітивним фактором:

- когнітивний компонент: $\rho = -0,169$;
- афективний компонент: $\rho = -0,197$;
- конативний компонент: $\rho = -0,180$;
- загальний показник національної ідентичності: $\rho = -0,185$.

Ці результати свідчать, що студенти з більш вираженою національною ідентичністю менше схильні до надмірного когнітивного моніторингу, сумнівів щодо власних когнітивних можливостей та потреби постійно контролювати власне мислення. Можна припустити, що сформована національна ідентичність виконує функцію психологічної опори та внутрішньої визначеності, що знижує потребу в надмірній рефлексії та когнітивному контролі. Особливо цікаво, що найсильніший негативний

зв'язок зафіксовано саме з афективним компонентом національної ідентичності. Це може означати, що позитивне емоційне ставлення до власної національної спільноти сприяє більшій внутрішній впевненості та психологічній стабільності.

Не виявлено статистично значущих кореляцій між метакогнітивним фактором і міжкультурною чутливістю ($\rho = -0,055$; $p = 0,407$), а також здатністю до оброблення соціальної інформації ($\rho = 0,053$; $p = 0,423$). Це свідчить про відносну автономність зазначених характеристик від особливостей метакогнітивної регуляції. З одного боку, відкритість до культурного різноманіття не залежить безпосередньо від того, наскільки людина контролює власні думки чи аналізує свої когнітивні процеси. З іншого, сама здатність аналізувати соціальні ситуації також не визначається рівнем метакогнітивних переконань, а опирається на окремі механізми соціального інтелекту.

Здобуті результати дають змогу зробити висновок, що виділений фактор метакогнітивних переконань виконує у структурі комунікативної культури подвійну функцію.

З одного боку, він позитивно пов'язаний із готовністю до комунікації та комунікативною толерантністю, тобто сприяє свідомому регулюванню комунікативної поведінки та конструктивній взаємодії з іншими людьми. Це підтверджує значення метакогнітивної регуляції як важливого механізму розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. З іншого, негативні зв'язки із соціальною усвідомленістю, соціальними навичками та національною ідентичністю свідчать, що високі значення цього фактора можуть відображати не лише рефлексивність, а й певну надмірність внутрішнього контролю та зосередженості на власних когнітивних процесах. У такому разі метакогнітивна активність починає частково конкурувати із зовнішньою соціальною орієнтацією та знижувати ефективність соціального функціонування.

Отже, щоб розвинути комунікативну культуру майбутніх фахівців іноземних мов, важливо не максимально посилити метакогнітивний контроль, а досягнути оптимального балансу між рефлексивною саморегуляцією та здатністю орієнтуватися на соціальний контекст взаємодії. Саме такий баланс забезпечує гармонійне поєднання внутрішньої усвідомленості й ефективної міжособистісної комунікації.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дало змогу поглибити наукові уявлення про психологічні особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Результати констатувального етапу підтвердили, що комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов є складним багатокомпонентним утворенням, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, мовно-комунікативний і соціально-поведінковий компоненти.

Установлено, що більшість досліджуваних має середній рівень розвитку комунікативної культури, а окремі її складники сформовані нерівномірно. Найбільш розвиненими виявилися готовність до комунікації, національна ідентичність та окремі аспекти метакогнітивної регуляції, тоді як менш сформованими – міжкультурна чутливість, соціальні навички та соціальна усвідомленість.

Аналіз впливу досвіду перебування в іншомовному середовищі засвідчив, що він є важливим чинником розвитку комунікативної культури. Загалом студенти, які мали досвід міжкультурної взаємодії, демонстрували вищі показники розвитку більшості компонентів комунікативної культури порівняно зі студентами без такого досвіду. Водночас установлено, що вплив міжкультурного досвіду має нелінійний характер. Найсприятливіші результати спостережено в студентів із досвідом перебування в іншомовному середовищі від одного до шести місяців, тоді як тривале перебування за кордоном не завжди зумовлювало подальше покращення показників і в

окремих випадках впливало на підвищення когнітивної напруги, посилення самоконтролю та більш критичну оцінку власних комунікативних можливостей.

Результати кореляційного аналізу підтвердили системність взаємозв'язків між компонентами комунікативної культури. Установлено, що центральне місце в її структурі посідає готовність до комунікації, яка пов'язана з показниками всіх інших компонентів і виконує роль своєрідного інтегратора комунікативної культури. Доведено, що мотиваційно-ціннісні характеристики створюють ціннісне підґрунтя комунікативної взаємодії, соціально-поведінкові забезпечують її практичну реалізацію, а метакогнітивні механізми виконують функції внутрішньої регуляції, рефлексії та контролю комунікативної діяльності.

Особливий інтерес становлять результати дослідження метакогнітивного компонента. Виявлено, що когнітивна самосвідомість, переконання щодо контролю власного мислення та інші метакогнітивні характеристики утворюють відносно автономну систему внутрішньої регуляції. Водночас установлено подвійний вплив метакогнітивних процесів на комунікативну культуру. З одного боку, розвиток когнітивної самосвідомості сприяє рефлексивності й усвідомленому регулюванню комунікативної діяльності. З іншого, надмірну потребу контролювати думки та переконання щодо їх неконтрольованості супроводжує зниження соціальної усвідомленості, соціальних навичок і спонтанності міжособистісної взаємодії. Це свідчить про потребу формувати не лише рефлексивність, а й психологічну гнучкість і когнітивну впевненість.

Факторний аналіз уможливив виділити узагальнений метакогнітивний фактор, який інтегрує основні показники метакогнітивних переконань. Його зв'язки з іншими складниками комунікативної культури підтвердили важливу роль метакогнітивної регуляції в організації комунікативної діяльності та міжкультурної взаємодії. Водночас результати свідчать, що ефективно

функціонування комунікативної культури потребує оптимального балансу між рефлексивністю та відкритістю до зовнішнього соціального середовища.

За результатами множинного регресійного аналізу визначено основні предиктори розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. До них належать: рівень розвитку національної ідентичності, когнітивна самосвідомість, навички метакогнітивної регуляції, рівень розвитку соціальних навичок і досвід перебування в іншомовному середовищі.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

3.1. Психологічні принципи й підходи до формування комунікативної культури в освітньому середовищі

Високий рівень комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є запорукою їхньої успішної міжкультурної взаємодії, здатності до конструктивного діалогу й ефективного виконання посередницької ролі між представниками різних мовних і культурних спільнот. У сучасному глобалізованому світі, де професійна діяльність дедалі частіше відбувається в умовах полікультурного середовища, комунікативна культура стає не лише важливою професійною характеристикою, а й важливою умовою особистісної та професійної самореалізації фахівця. Вона забезпечує вміння будувати взаємодію на засадах поваги, толерантності, відповідальності, усвідомлення власної комунікативної позиції та здатності до рефлексивного аналізу процесу спілкування.

Саме тому розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти має стати одним із пріоритетних завдань сучасної освіти. Ідеться не лише про формування мовних знань і комунікативних навичок, а й про цілеспрямований розвиток особистості, здатної до свідомого самовдосконалення, саморегуляції та відповідального використання власного комунікативного потенціалу.

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов та результатів емпіричного дослідження ми пропонуємо програму оптимізації її формування в умовах ЗВО.

Формування комунікативної культури особистості – це складний процес соціалізації та внутрішнього засвоєння норм комунікації, який відбувається

протягом усього життя. У психології та педагогіці його розглядають як інтеграцію зовнішніх соціокультурних впливів і внутрішньої рефлексії, що поступово перетворюються на стійкі регулятори поведінки.

У розвитку й формуванні цього складного утворення можна виокремити такі загальні механізми, які, на нашу думку, важливо враховувати:

- 1) соціалізація (зовнішній рівень);
- 2) інтеріоризація (перехід у внутрішній план);
- 3) особистісне осмислення і рефлексія;
- 4) самодетермінація і вибір.

На початкових етапах розвитку комунікативної культури, безумовно, провідну роль відіграють: сім'я, освітнє середовище, культурні норми суспільства, медіа та соціальні інститути. Особистість засвоює зразки поведінки, мову, моральні норми й культурні коди. У цьому контексті доречно згадати класичні ідеї Т. Парсонса про цінності як механізм соціального порядку.

Зовнішні норми поступово стають внутрішніми переконаннями. Відповідно, розвиток комунікативної культури відбувається через навчання.

Однак людина не просто засвоює норми, а оцінює їх, співвідносить із власним досвідом та в такий спосіб формує ієрархію цінностей. Тому в цьому процесі важливими є самоусвідомлення, рефлексія, критичне мислення.

У зрілої особистості цінності стають усвідомленими, вибраними та внутрішньо прийнятими. Це підхід К. Роджерса до розуміння «повноцінно функційної особистості». У працях А. Маслоу також наголошено на ідеях про цінності як результаті внутрішнього зростання.

Отже, теоретико-методологічним підґрунтям розробленої програми стали діяльнісний, суб'єктний, соціально-когнітивний, метакогнітивний та акмеологічний підходи, сукупність яких дає змогу розглядати комунікативну культуру майбутніх фахівців іноземних мов як складне особистісно-професійне утворення, що формується в процесі активної діяльності, саморозвитку, соціальної взаємодії та усвідомленої саморегуляції.

З позицій *діяльнісного підходу* комунікативна культура не є сукупністю ізольованих знань чи окремих навичок, а формується та виявляється насамперед у діяльності й через діяльність (І. Пасічник). Відповідно до положень діяльнісної психології, будь-яке складне психічне утворення виникає спочатку як зовнішня практична дія, яка поступово інтеріоризується. У контексті підготовки майбутніх фахівців іноземних мов це означає, що комунікативна культура розвивається через систематичне залучення студентів до різноманітної комунікативної, міжкультурної та професійно орієнтованої діяльності. Тому її формування розглядаємо як свідомий, цілеспрямований і контрольований процес, що проходить низку взаємопов'язаних етапів: усвідомлення значущості відповідних якостей, оволодіння потрібними знаннями та способами дій, їх практичне застосування, рефлексія здобутого досвіду та подальше вдосконалення. Поетапне операційне розгортання цього процесу створює умови для усвідомленого контролю студентами власного розвитку та поступового переходу від зовнішньої регуляції до саморегуляції комунікативної діяльності.

Важливе значення для розроблення програми має *суб'єктний підхід*, відповідно до якого особистість розглядають не як пасивний об'єкт педагогічного впливу, а активний суб'єкт власного розвитку. У цьому підході розвиток комунікативної культури постає як процес, який здійснює та регулює сама особистість майбутнього фахівця іноземних мов. Здобувач освіти – це вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, здатний самостійно визначати мету власного професійного становлення, обирати засоби її досягнення, оцінювати результати власної діяльності та брати відповідальність за ухвалені рішення і їхні наслідки. Як зазначає В. Чернобровкін, суб'єктність виявляється в здатності людини бути автором власної активності, свідомо вибирати й організовувати свою поведінку відповідно до поставлених цілей [112]. Саме тому одним із ключових завдань програми стало створення умов для розвитку автономності, відповідальності, рефлексивності та внутрішньої мотивації

майбутніх фахівців іноземних мов у процесі вдосконалення власної комунікативної культури.

Акмеологічний підхід забезпечує орієнтацію процесу формування комунікативної культури на досягнення особистісної та професійної зрілості. У цьому підході комунікативну культуру розглядають як важливий складник професійної майстерності фахівця іноземних мов, а її розвиток – як процес поступового наближення до вершин професійного становлення. Відповідно, особливого значення набуває формування готовності студентів до самопроектування власного професійного розвитку, формулювання перспективних цілей, визначення індивідуальної траєкторії самовдосконалення та постійного розширення власного комунікативного досвіду. Акмеологічний підхід наголошує на розвитку здатності до саморозвитку, самореалізації та безперервного професійного вдосконалення, що важливо для фахівців іноземних мов в умовах динамічних міжкультурних комунікацій та швидких соціокультурних змін.

Методологічно важливим для розроблення програми став також *соціально-когнітивний підхід*, який запропонував А. Бандура. Згідно з його положеннями, значна частина соціальної поведінки формується не лише через безпосередній досвід, а й через спостереження за поведінкою інших людей, її наслідками та подальше моделювання ефективних способів дії. У цьому контексті розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов значною мірою забезпечується залученням студентів до спостереження за зразками конструктивної міжкультурної взаємодії, аналізу успішних комунікативних практик, участі в рольових і ділових іграх, груповій роботі та спільному розв'язанні комунікативних завдань. Особливого значення набуває розвиток самоефективності – переконання людини у власній здатності успішно діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях. Саме високий рівень комунікативної самоефективності сприяє готовності студентів до міжкультурного діалогу, конструктивного подолання труднощів спілкування та прояву ініціативності у взаємодії з представниками інших культур.

Водночас лише зовнішньої активності та засвоєння моделей поведінки недостатньо, щоб розвинути зрілу комунікативну культуру. Тому важливим теоретичним підґрунтям програми став *метакогнітивний підхід*, який наголошує на усвідомленні пізнавальних і регулятивних процесів. З позицій цього підходу ефективне міжкультурне спілкування потребує не лише знання мовних норм чи володіння комунікативними навичками, а й здатності усвідомлювати власні способи мислення, переконання, емоційні реакції та стратегії поведінки в процесі взаємодії. Метакогнітивний підхід передбачає розвиток рефлексії, самоспостереження, самооцінювання та саморегуляції, що дає змогу майбутнім фахівцям іноземних мов критично аналізувати власний комунікативний досвід, виявляти обмежувальні переконання, контролювати емоційні реакції та свідомо обирати найбільш конструктивні способи взаємодії. Саме тому важливими елементами програми стали рефлексивні вправи, аналіз комунікативних ситуацій, ведення рефлексивних щоденників, самооцінювання та групове обговорення досвіду міжкультурної комунікації.

Отже, поєднання діяльнісного, суб'єктного, соціально-когнітивного, метакогнітивного й акмеологічного підходів дає змогу забезпечити комплексний вплив на різні складники комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов – від цінностей і мотивації до конкретних моделей поведінки, навичок саморегуляції та здатності до безперервного професійного самовдосконалення. Саме така інтеграція методологічних підходів створює умови для формування комунікативної культури як цілісної особистісно-професійної характеристики майбутнього фахівця.

Звідси можемо визначити основні принципи формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов:

- **принцип соціокультурної зумовленості** (комунікативна культура формуються в соціокультурному контексті);
- **принцип діяльнісного опосередкування** (комунікативна культура закріплюються в реальній діяльності);

- **принцип суб'єктності** (майбутній фахівець іноземних мов, як особистість, активно творить власну систему цінностей як основу комунікативної культури);

- **принцип рефлексивності** (усвідомлення й переосмислення досвіду, власних думок і переконань);

- **принцип інтеріоризації** (перехід зовнішніх норм у внутрішні переконання).

Отже, формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов є багаторівневим процесом, що охоплює соціальне засвоєння норм, їхню інтеріоризацію, особистісне осмислення та подальше перетворення на внутрішні регулятори поведінки. У ньому взаємодіють соціальні впливи й активність самого здобувача, що є суб'єктом власного розвитку.

3.2 Програма формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Розроблення програми формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов ґрунтувалося на результатах проведеного емпіричного дослідження та множинного регресійного аналізу, що дав змогу визначити найбільш значущі предиктори розвитку комунікативної культури. Аналіз одержаних даних засвідчив, що на рівень її сформованості найбільше впливають такі чинники: розвиток національної ідентичності, когнітивної самосвідомості та навичок метакогнітивної регуляції, рівень розвитку соціальних навичок, а також досвід перебування в іншомовному середовищі. Здобуті результати підтвердили, що комунікативна культура майбутнього фахівця іноземних мов не зводиться лише до мовної компетентності чи сукупності комунікативних умінь. Вона формується під впливом ширшого комплексу особистісних, когнітивних, соціально-психологічних і культурних чинників, які визначають здатність особистості до ефективної взаємодії в умовах міжкультурної комунікації. Саме тому програма була спрямована не лише на вдосконалення комунікативних навичок, а й на розвиток тих

психологічних характеристик, які, згідно з результатами нашого емпіричного дослідження, виконують прогностичну функцію щодо формування комунікативної культури.

Логіка побудови програми передбачала реалізацію кількох взаємопов'язаних змістових блоків.



Рис. 3.1 Програма формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов

Перший блок: розвиток національної ідентичності та міжкультурної чутливості

Підставою для введення цього блоку стали результати регресійного аналізу, які засвідчили значущий зв'язок між рівнем розвитку національної ідентичності та комунікативною культурою майбутніх фахівців іноземних мов. Отримані дані підтверджують важливість сформованої національної ідентичності як внутрішньої основи міжкультурного діалогу. Усвідомлення

власної культурної належності, знання історії, традицій і цінностей свого народу створюють підґрунтя для конструктивної взаємодії з представниками інших культур та запобігають втраті власної культурної суб'єктності в умовах глобалізації.

Водночас результати дослідження засвідчили, що надмірно високий рівень національної ідентичності може зумовлювати зниження окремих показників комунікативної культури. Імовірно, за певних умов надмірне підкреслення власної культурної належності може сприяти посиленню тенденцій до категоризації соціального світу за принципом «свої – чужі», підвищувати ризик етноцентричних оцінок або ускладнювати прийняття культурних відмінностей.

З огляду на це, розвиток національної ідентичності в межах програми поєднано із цілеспрямованим розвитком міжкультурної чутливості. Такий підхід дає змогу формувати не лише усвідомлення цінності власної культури, але й готовність до прийняття культурного різноманіття, відкритість до інших систем цінностей і здатність бачити світ крізь призму різних культурних перспектив. Отже, розвиток міжкультурної чутливості є своєрідним психологічним механізмом, що забезпечує баланс між збереженням власної культурної ідентичності та відкритістю до міжкультурної взаємодії.

Другий блок: розвиток когнітивної самосвідомості та навичок метакогнітивної регуляції

Другий змістовий блок спрямовано на розвиток когнітивної самосвідомості та метакогнітивної регуляції як важливих механізмів усвідомленого управління власною комунікативною діяльністю.

Особливу увагу приділено роботі з метакогнітивним переконанням «потреба контролювати думки». За цією шкалою майбутні фахівці іноземних мов отримали високі показники, і водночас встановлено негативний зв'язок таких переконань із центральними характеристиками комунікативної культури. На нашу думку, ця особливість може бути пов'язана зі специфікою професійної підготовки та майбутньої діяльності фахівців іноземних мов.

Процес іншомовної комунікації передбачає постійний моніторинг власного мовлення, контроль мовних засобів, корекцію висловлювань, переклад та одночасне утримання кількох когнітивних операцій у полі уваги. Унаслідок цього у студентів може формуватися установка на надмірний контроль власних психічних процесів.

Однак численні дослідження з метакогнітивної психології свідчать, що прагнення до тотального контролю думок нерідко породжує протилежний ефект: підвищення тривожності, когнітивне перевантаження та зниження ефективної діяльності. У цьому контексті особливо цінними є положення терапії прийняття та відповідальності (Acceptance and Commitment Therapy), відповідно до яких людина не здатна повністю контролювати зміст власних думок, проте може змінювати ставлення до них.

Тому одним із завдань програми стало формування навичок когнітивної дифузії, тобто здатності сприймати думки як тимчасові психічні події, а не як безумовну реальність або пряме керівництво до дії. Передбачено, що розвиток такого ставлення до власних когнітивних процесів сприятиме зниженню внутрішньої напруги, підвищенню психологічної гнучкості та більш ефективному функціонуванню у складних ситуаціях міжкультурної комунікації.

Третій блок: розвиток соціальних навичок

Потреба введення цього блоку зумовлена результатами емпіричного дослідження, які засвідчили, що саме соціальні навички є однією з найменш розвинених характеристик у майбутніх фахівців іноземних мов.

Попри достатньо високий рівень мовної підготовки, багато студентів відчували труднощі в установленні контакту, підтриманні діалогу, конструктивному розв'язанні міжособистісних суперечностей, урахуванні емоційного стану співрозмовника та адаптації власної поведінки до особливостей комунікативної ситуації.

З огляду на це, програма передбачала систему вправ, спрямованих на розвиток навичок активного слухання, емпатії, асертивної поведінки,

конструктивного зворотного зв'язку, ведення діалогу та співпраці в групі. Особливу увагу приділено моделюванню реальних міжкультурних ситуацій спілкування, оскільки саме практичний досвід взаємодії є одним із найефективніших засобів розвитку соціальної компетентності.

Стимулювання досвіду міжкультурної взаємодії

Окремий напрям роботи був пов'язаний зі створенням умов для набуття досвіду міжкультурної взаємодії. Підставою для цього стало те, що досвід перебування в іншомовному середовищі виявився одним із найсильніших предикторів розвитку комунікативної культури.

Відповідно, для студентів, які проходили мовні курси за кордоном, було розроблено спеціальну програму психологічного супроводу, спрямовану на усвідомлення та рефлексію здобутого міжкультурного досвіду. Водночас для студентів, які не мали можливості тривалого перебування за кордоном, створено умови для моделювання міжкультурної взаємодії через міжнародні мережеві проєкти, спілкування з носіями мови, аналіз автентичних комунікативних ситуацій, участь у рольових іграх і міжкультурних дискусіях.

Формування мовно-комунікативного компонента комунікативної культури

Мовно-комунікативний компонент комунікативної культури ми розвивали переважно під час аудиторних занять з англійської мови. Особливу увагу приділяли розвитку мовної гнучкості, компенсаторних стратегій і готовності до комунікації в умовах невизначеності. Студенти навчалися ефективно підтримувати спілкування навіть за браку мовних ресурсів, використовувати альтернативні способи вираження думки й адаптувати власне мовлення до особливостей співрозмовника і комунікативної ситуації. Крім того, програма передбачала спеціальні заняття з розвитку навичок ненасильницького спілкування, спрямовані на формування здатності до конструктивного вираження власних потреб і почуттів, емпатійного сприйняття співрозмовника та мирного врегулювання міжособистісних суперечностей.

Отже, структура програми була безпосередньо зумовлена результатами емпіричного дослідження та відображала основні психологічні чинники, що визначають формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Такий підхід забезпечив її теоретичну обґрунтованість, цілісність і практичну спрямованість.

Щоб перевірити ефективність пропонованої програми, ми провели психолого-педагогічний експеримент, у якому взяло участь 44 студенти спеціальності «Романські мови та література» – майбутні фахівці іноземних мов.

Важливою психолого-педагогічною умовою оптимізації процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов стало створення освітнього середовища, спрямованого на розвиток національної ідентичності та міжкультурної чутливості студентів. Реалізація цієї умови відбувалася як під час аудиторних занять, так і в межах діяльності студентського наукового гуртка.

Під час вивчення дисципліни «Англійська мова» ми пропонували студентам завдання, спрямовані на усвідомлення власної культурної належності й осмислення її значення в умовах міжкультурної взаємодії. Зокрема, використовували вправу «Моя культурна мозаїка», щоб здобувачі створювали індивідуальні карти культурної ідентичності. Виконання цього завдання сприяло усвідомленню особистого зв'язку з національною культурою, її традиціями, цінностями й історичним досвідом. Подальше обговорення результатів у групі давало змогу студентам побачити різноманітність культурних досвідів навіть у межах однієї національної спільноти.

Під час засідань студентського наукового гуртка ми організовували тематичні дискусії, присвячені проблемам міжкультурної комунікації, культурним відмінностям та особливостям сприйняття представників інших культур. Наприклад, пропонували студентам проаналізувати реальні випадки міжкультурних непорозумінь між представниками різних країн і визначити

психологічні механізми їх виникнення. Особливу увагу приділяли усвідомленню впливу стереотипів й упереджень на процес спілкування. Така робота сприяла розвитку толерантності, відкритості до культурного різноманіття та здатності розглядати ситуацію з позиції іншої людини.

Наступною психолого-педагогічною умовою стало цілеспрямоване формування когнітивної самосвідомості та навичок метакогнітивної регуляції. Потреба її реалізації зумовлена тим, що ефективність міжкультурної комунікації значною мірою залежить від здатності особистості усвідомлювати власні когнітивні процеси, контролювати автоматичні реакції та гнучко адаптуватися до нових комунікативних ситуацій.

Для цього під час практичних занять ми використовували метакогнітивні вправи та техніки розвитку усвідомленості. Зокрема, пропонували студентам проаналізувати власні думки та переживання, які виникають під час іншомовного спілкування. У межах вправи «Внутрішній коментатор» учасники пригадували ситуації, коли вони відчували невпевненість або тривогу під час комунікації іноземною мовою, та визначали думки, що супроводжували ці переживання. Подальше обговорення давало змогу усвідомити вплив внутрішнього діалогу на якість комунікативної діяльності.

Особливе місце посідали вправи, спрямовані на розвиток когнітивної дифузії. Наприклад, під час виконання вправи «Я помічаю думку, що...» студенти навчалися сприймати власні думки не як об'єктивну реальність, а як тимчасові психічні явища. Використання таких технік сприяло зниженню рівня тривожності, підвищенню психологічної гнучкості та формуванню більш конструктивного ставлення до помилок у процесі іншомовного спілкування.

Ще однією важливою психолого-педагогічною умовою було створення можливостей для розвитку соціальних навичок студентів через активне залучення їх до різноманітних форм групової взаємодії. Зважаючи на результати емпіричного дослідження, які засвідчили недостатній рівень

розвитку окремих соціальних навичок, особливу увагу приділено формуванню здатності до емпатії, активного слухання, конструктивного зворотного зв'язку та співробітництва.

Цю умову ми реалізовували через тренінгові вправи, рольові ігри та групові обговорення. Під час вправи «Активне слухання» студенти відпрацьовували навички уважного сприйняття інформації, уточнення змісту повідомлень та емоційної підтримки співрозмовника. У межах вправи «На місці іншого» учасники аналізували різні міжособистісні ситуації та намагалися зрозуміти переживання кожного. Така робота сприяла розвитку емпатійності та здатності враховувати психологічний стан співрозмовника під час взаємодії.

На засіданнях гуртка ми часто використовували командні завдання та групові проекти. Наприклад, пропонували студентам розробити рекомендації для іноземних здобувачів щодо адаптації до українського культурного середовища або створити презентацію про особливості міжкультурної комунікації в різних країнах. Виконання таких завдань вимагало координації спільних дій, розподілу ролей, досягнення компромісів та ефективного групового спілкування.

Важливою психолого-педагогічною умовою також стало створення ситуацій безпосередньої або змодельованої міжкультурної взаємодії. Результати проведеного дослідження засвідчили, що досвід перебування в іншомовному середовищі є одним із найбільш вагомих чинників розвитку комунікативної культури. Саме тому в освітньому процесі ми активно використовували форми роботи, які давали змогу студентам здобути такий досвід навіть за неможливості тривалого перебування за кордоном.

Для цього організовували мережеві зустрічі з носіями мови, участь у міжнародних студентських проєктах, перегляд й аналіз автентичних відеоматеріалів, а також рольові ігри, що моделювали реальні ситуації міжкультурного спілкування. Наприклад, у межах вправи «Міжнародний проєкт» студенти виконували ролі представників різних країн, які повинні

спільно реалізувати професійне завдання. У процесі взаємодії виникали ситуації культурних непорозумінь, що вимагали від учасників пошуку ефективних способів комунікації, розвитку толерантності та врахування культурних особливостей співрозмовників.

Окремим напрямом роботи стало формування навичок ненасильницького спілкування. Під час практичних занять студенти вчилися конструктивно висловлювати власні почуття та потреби, використовувати «Я-повідомлення», надавати зворотний зв'язок без критики й оцінювання. Такі вправи сприяли формуванню культури професійного спілкування, розвитку емпатії та навичок конструктивного розв'язання конфліктів.

Отже, формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов оптимізовано через реалізацію комплексу взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов: розвиток національної ідентичності та міжкультурної чутливості, формування когнітивної самосвідомості та навичок метакогнітивної регуляції, розвиток соціальних навичок, а також створення умов для набуття досвіду міжкультурної взаємодії. Сукупна реалізація зазначених умов сприяла підвищенню рівня сформованості комунікативної культури студентів та їхньої готовності до ефективної професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації.

Однією з перших була вправа «Моя культурна мозаїка». Ми запропонували студентам створити індивідуальну схему або колаж, який відображав би їхню культурну ідентичність. Учасники визначали події, традиції, історичних постатей, культурні символи, сімейні звичаї, літературні твори та суспільні цінності, які вплинули на формування їхнього світогляду. Після завершення роботи кожен студент презентував власну культурну мозаїку групі та пояснював значення обраних елементів. Подальше обговорення було спрямоване на усвідомлення різноманітності індивідуального культурного досвіду навіть серед представників однієї національної спільноти. Виконання вправи сприяло розвитку рефлексії щодо власної культурної належності та

усвідомленню її ролі в професійному становленні майбутнього фахівця іноземних мов.

Щоб поглибити знання про національну культуру, ми використовували вправу «Культурний спадок». Учасники об'єднувалися в малі групи й отримували завдання підготувати короткі презентації про окремі аспекти української культури: традиції, звичаї, систему цінностей, особливості національного характеру, культурні досягнення або видатних діячів. Після презентацій обговорювали, як ці елементи можна презентувати іноземцям під час міжкультурного спілкування. Така вправа допомагала студентам усвідомити себе носіями певної культури та водночас розглядати власну культуру як предмет міжкультурного діалогу.

Для розвитку міжкультурної чутливості ми використовували вправу «Культурний айсберг». Студентам демонстрували модель культури у вигляді айсберга, де видима частина охоплювала мову, традиції, одяг, кухню та інші зовнішні атрибути культури, а прихована – цінності, переконання, соціальні норми та способи мислення. Після ознайомлення з моделлю учасники в групах аналізували різні культури та визначали, які елементи належать до видимої, а які – до прихованої частини айсберга. Під час підсумкового обговорення наголошували на тому, що саме приховані культурні чинники часто стають причиною міжкультурних непорозумінь. Вправа сприяла формуванню більш глибокого розуміння культурних відмінностей і розвитку навичок культурної рефлексії.

Важливе місце в роботі посідала вправа «Погляд іншого». Ми пропонували студентам описи реальних або змодельованих міжкультурних ситуацій, у яких виникало непорозуміння між представниками різних культур. Наприклад, були ситуації, коли прямолінійність висловлювань одного співрозмовника інший сприймав як грубість або коли різне ставлення до часу ставало причиною конфлікту. Учасники повинні були проаналізувати ситуацію з позиції кожної сторони, визначити культурні чинники, що вплинули на таку поведінку та запропонувати можливі способи подолання

непорозуміння. Виконання вправи сприяло розвитку здатності децентрації та розуміння альтернативних культурних перспектив.

Щоб усвідомити вплив стереотипів на міжкультурну взаємодію, ми використовували вправу «Стереотип чи факт?». Студентам пропонували поширені твердження про різні національні спільноти, після чого учасники повинні були визначити, які тези базовані на фактах, а які є проявами соціальних стереотипів. Далі тривала дискусія щодо причин виникнення стереотипів та їхнього впливу на процес міжкультурного спілкування. Особливу увагу приділяли аналізу власних упереджень та усвідомленню потреби критично ставитися до узагальнених суджень про представників інших культур.

Під час засідань студентського наукового гуртка ми активно використовували вправу «Міжкультурна дискусія». Здобувачі отримували питання, пов'язані з культурними цінностями різних народів, наприклад, ставленням до індивідуалізму й колективізму, роллю традицій у сучасному суспільстві, особливостями міжпоколінної взаємодії або культурними аспектами професійного спілкування. Учасники повинні були аргументовано презентувати різні культурні позиції та знаходити спільні точки дотику між ними. Така форма роботи сприяла розвитку толерантності до альтернативних поглядів і формуванню навичок конструктивного міжкультурного діалогу.

Щоб інтегрувати національну ідентичність і міжкультурну відкритість, ми застосовували рефлексивну вправу «Баланс ідентичностей». Студентам пропонували письмово відповісти на запитання: «Що я хотів би зберегти як представник власної культури?» та «Що я готовий перейняти від інших культур?». Після індивідуальної роботи відбувалося групове обговорення результатів. Вправа дала змогу усвідомити, що збереження власної культурної ідентичності не суперечить відкритості до культурного різноманіття, а навпаки створює підґрунтя для повноцінної міжкультурної взаємодії.

Отже, реалізація першого блоку програми передбачала поєднання рефлексивних, дискусійних, аналітичних та інтерактивних вправ,

спрямованих на формування усвідомленої національної ідентичності та розвиток міжкультурної чутливості.

Другий змістовий блок програми був спрямований на розвиток когнітивної самосвідомості та навичок метакогнітивної регуляції як важливих механізмів усвідомленого управління власною комунікативною діяльністю. Особливу увагу приділено формуванню здатності студентів усвідомлювати власні когнітивні процеси, аналізувати особливості свого мислення в ситуаціях іншомовного спілкування та розвивати більш гнучке ставлення до власних думок і переживань.

Ми розпочинали з вправи «Внутрішній коментатор». Пропонували студентам пригадати ситуацію, у якій вони відчували труднощі під час спілкування іноземною мовою, наприклад, відповідь на занятті, спілкування з носієм мови або участь у міжнародному проєкті. Після цього учасники записували всі думки, які виникали в них під час цієї ситуації. Особливу увагу приділяли автоматичним судженням на кшталт «Я скажу щось неправильно», «Інші помітять мої помилки», «Я недостатньо добре володію мовою». Під час обговорення студенти аналізували вплив цих думок на власний емоційний стан і поведінку. Вправа сприяла розвитку усвідомленості щодо власних когнітивних процесів та формуванню навичок рефлексії.

Для роботи з надмірною потребою контролювати думки використовували вправу «Пастка контролю». Учасникам пропонували протягом однієї хвилини не думати про певний об'єкт, наприклад, про білу ведмедицю. Після завершення завдання обговорювали труднощі його виконання та парадоксальний ефект посилення небажаних думок під час спроби їх контролювати. Подальша дискусія давала змогу студентам усвідомити обмеженість тотального контролю над психічними процесами та зрозуміти, що ефективна саморегуляція полягає не в придушенні думок, а в зміні ставлення до них.

Однією з центральних вправ блоку була вправа «Я помічаю думку, що...», запозичена з практик когнітивної дифузії. Студенти вчилися

переформулювати власні негативні переконання, додаючи до них фразу «Я помічаю думку, що...». Наприклад, замість твердження «Я не зможу підтримати розмову англійською мовою» учасник формулював висловлювання «Я помічаю думку, що не зможу підтримати розмову англійською мовою». Після виконання вправи студенти обговорювали, як змінилося їхнє сприйняття власних думок. Вправа сприяла розвитку психологічної дистанції щодо внутрішнього досвіду та зменшенню його емоційного впливу.

Щоб розвинути метакогнітивну рефлексію, ми використовували вправу «Щоденник комунікативного досвіду». Протягом декількох тижнів студенти фіксували ситуації іншомовного спілкування, описували власні думки, емоції та поведінкові реакції. Особливу увагу приділяли аналізу того, які когнітивні установки сприяли успішній комунікації, а які створювали труднощі. Під час обговорення щоденників учасники вчилися виявляти типові когнітивні помилки та шукати більш адаптивні способи інтерпретації комунікативних ситуацій.

На засіданнях студентського наукового гуртка використовували вправу «Рефлексивне коло». Студенти по черзі описували власний досвід міжкультурного спілкування та аналізували свої когнітивні й емоційні реакції. Інші учасники ставили уточнювальні запитання та допомагали виявляти приховані переконання або стереотипні способи мислення. Така форма роботи сприяла розвитку саморефлексії, критичного мислення й усвідомленого ставлення до власної комунікативної діяльності.

Важливим елементом блоку була вправа «Погляд із майбутнього». Студентам пропонували уявити себе через п'ять років успішними фахівцями, які вільно здійснюють професійну комунікацію іноземною мовою. Після цього вони повинні були описати, які якості та навички допомогли їм досягти такого рівня розвитку. Вправа сприяла формуванню позитивної професійної перспективи та підвищувала мотивацію до саморозвитку.

Отже, реалізація другого блоку забезпечувала розвиток когнітивної самосвідомості, формування навичок метакогнітивної регуляції та психологічної гнучкості, що створювало передумови для більш ефективного функціонування майбутніх фахівців іноземних мов у складних ситуаціях міжкультурної комунікації.

Третій змістовий блок був спрямований на розвиток соціальних навичок, які забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії та постають важливим компонентом комунікативної культури. Основну увагу приділено розвитку навичок активного слухання, емпатії, асертивності, конструктивного зворотного зв'язку, ведення діалогу та співпраці.

Ми розпочинали з вправи «Активне слухання», під час виконання якої учасники працювали в парах. Один студент розповідав про певну подію або проблему, тоді як інший мав використовувати техніки уточнення, перефразування й емоційного відображення. Після завершення вправи тривало обговорення, під час якого учасники ділилися своїми враженнями від ролі мовця та слухача. Вправа сприяла розвитку уважності до співрозмовника та підвищенню якості міжособистісної взаємодії.

Для розвитку емпатії використовували вправа «На місці іншого». Студентам пропонували різні міжособистісні ситуації, пов'язані з непорозумінням або конфліктом. Учасники повинні були описати можливі думки, емоції та потреби кожного. Особливу увагу приділяли усвідомленню того, що люди можуть сприймати по-різному одну й ту саму подію. Виконання вправи сприяло розвитку здатності розуміти внутрішній світ іншої людини.

Щоб сформувати навички асертивної поведінки, ми використовували вправу «Асертивна відповідь». Студенти отримували картки із ситуаціями критики, тиску або маніпуляції та повинні були продемонструвати способи конструктивного реагування без агресії чи пасивності. Після виконання завдання група аналізувала ефективність запропонованих стратегій та обговорювала можливості їх застосування в реальному житті.

Важливе місце посідала вправа «Я-повідомлення». Студенти навчалися висловлювати власні почуття та потреби без звинувачення співрозмовника. Наприклад, замість фрази «Ти мене не слухаєш» учасники формулювали висловлювання «Я відчуваю розчарування, коли мої слова залишаються без уваги». Вправа сприяла розвитку конструктивної комунікації та профілактиці конфліктів.

На засіданнях студентського наукового гуртка ми використовували вправу «Спільне рішення». Група отримувала проблемну ситуацію, яка потребувала колективного обговорення та вироблення спільної позиції. Наприклад, студенти мали розробити рекомендації для іноземних здобувачів щодо адаптації до навчання в Україні або підготувати міжкультурний освітній проєкт. У процесі роботи учасники відпрацьовували навички співробітництва, аргументації власної позиції та досягнення компромісу.

Для розвитку навичок конструктивного розв'язання конфліктів ми проводили рольову гру «Медіатор». Один із студентів виконував роль посередника між двома учасниками конфлікту. Його завдання – допомогти сторонам зрозуміти позицію одна одної та ухвалити взаємоприйнятне рішення. Після завершення вправи аналізували використані комунікативні стратегії та їхню ефективність.

Особливу увагу приділяли моделюванню ситуацій міжкультурного спілкування. Під час вправи «Міжнародна команда» студенти працювали над спільним завданням, виконуючи ролі представників різних культур. У процесі взаємодії виникали типові міжкультурні труднощі, які потребували уваги до культурних особливостей партнерів зі спілкування. Така форма роботи давала змогу інтегрувати соціальні навички та міжкультурну компетентність у єдину систему професійної підготовки.

Як бачимо, третій блок програми забезпечував розвиток соціальних навичок як важливого складника комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов та створював умови для формування здатності до ефективної взаємодії в різноманітних професійних і міжкультурних ситуаціях.

Отже, метою програми формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов було сприяти розвитку системи особистісних, метакогнітивних, соціально-поведінкових і комунікативних характеристик, що забезпечують ефективну міжособистісну та міжкультурну взаємодію, готовність до професійного спілкування в умовах культурного різноманіття, здатність до усвідомленої регуляції власної комунікативної діяльності, конструктивного діалогу та продуктивного презентування власної культури в міжкультурному просторі.

Зважаючи на зміст програми та її психологічну спрямованість, основними методами реалізації стали: методи соціально-психологічного тренінгу, групової дискусії, рефлексивного аналізу, рольового моделювання, аналізу кейсів, проєктної діяльності, метакогнітивних вправ, технік розвитку психологічної гнучкості та комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов, що забезпечували активне залучення студентів до самопізнання, міжкультурної взаємодії та практичного відпрацювання комунікативних умінь.

3.3. Динаміка розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у процесі реалізації експериментальної програми

Щоб практично перевірити концептуальні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, протягом 1-го семестру 2025–2026 навчального року ми провели формувальний експеримент. Для цього було сформовано 2 експериментальні групи: 1) студенти 2-го курсу спеціальності «Германські мови та література», що мали досвід перебування в іншомовному середовищі (14 осіб); 2) студенти 2-го курсу спеціальності «Германські мови та література» без досвіду перебування в іншомовному середовищі (30 осіб). Базою для проведення експерименту став Навчально-науковий інститут лінгвістики Національного університету «Острозька академія». Усі учасники були поінформовані про експеримент та добровільно виявили бажання взяти в ньому участь.

Щоб перевірити динаміку показників розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, на завершальному етапі експерименту ми повторно провели діагностику за допомогою комплексу методик, використаних на констатувальному етапі. Порівняльний аналіз результатів початкового і підсумкового психодіагностичних зрізів експериментальних груп за критерієм Стюдента дає підстави стверджувати, що формувальні впливи виявилися ефективними.

Як засвідчив аналіз, рівні розвитку компонентів комунікативної культури зросли в усіх експериментальних групах.

Таблиця 3.2

Результати порівняльного аналізу елементів комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов із використанням t-критерію Стюдента для експериментальних груп студентів *із досвідом* перебування в іншомовному середовищі

Характеристика	До експерименту		Після експерименту		t-критерій Стюдента	
	М	SD	М	SD	t	p
Міжкультурна чутливість	47	7,8	61,42	8,06	6,32	<0,001
Комунікативна толерантність (обернено)	65,35	22,35	48,92	22,35	-6,58	<0,001
Національна ідентичність	47,07	9,28	54,14	3,18	3,77	0,002
Відсутність когнітивної впевненості	13,5	4,16	12,42	3,22	-3,32	0,006
Позитивні переконання щодо тривоги	10,71	2,81	10,28	2,36	-2,12	0,054
Когнітивна самосвідомість	14,85	2,41	15,92	1,85	3,51	0,004
Негативні переконання про неконтрольованість думок	15,28	3,07	14,07	1,89	-2,52	0,026
Потреба контролювати думки	14,78	3,28	13,35	1,94	-3,07	0,009
Готовність до комунікації	74,57	14,31	80,85	11,3	3,81	0,002
Мовна гнучкість і компенсаторна компетентність	59,07	17,82	73,35	15,37	11,42	<0,001
Навички ненасильницького спілкування	48,92	17,08	62,92	15,39	6,03	<0,001

Здатність до оброблення соціальної інформації	33,42	7,96	39,42	6,9	4,52	0,001
Соціальні навички	28,42	5,63	35	5,7	10,34	<0,001
Соціальна усвідомленість / обізнаність	21,85	8,03	30,78	7,22	6,04	<0,001

Отже, як бачимо з таблиці 3.2, статистично значущі зміни ($p < 0,05$) виявлено за всіма показниками, крім шкали «Позитивні переконання» ($t = -2,12$; $p = 0,054$), де зміни не досягли рівня статистичної значущості.

Найбільші ефекти спостережено щодо мовної гнучкості ($t = 11,42$) та соціальних навичок ($t = 10,34$).

Результати порівняльного аналізу елементів комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов до та після формувального впливу для експериментальних груп студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати порівняльного аналізу елементів комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов із використанням t-критерію Стьюдента для експериментальних груп студентів без досвіду перебування в іншомовному середовищі

Характеристика	До		Після		t-критерій Стьюдента	
	M	SD	M	SD	t	P
Міжкультурна чутливість	48,42	5,46	51,93	5	9,59	$P \leq 0,001$
Комунікативна толерантність (обернено)	55,13	19,35	48,56	19,41	-5,31	$P \leq 0,05$
Національна ідентичність	50,56	7,55	52,86	4,2	2,45	$P \leq 0,05$
Відсутність когнітивної впевненості (обернено)	10,96	3,46	9,86	1,81	-2,96	$P \leq 0,05$
Позитивні переконання щодо тривоги	10,56	3,48	9,6	1,8	-1,83	-
Когнітивна самосвідомість	14,4	3,06	14,63	2,77	0,15	-

Негативні переконання про неконтрольованість думок	12,46	4,28	11,46	2,37	-1,68	-
Потреба контролювати думки	12,7	3,96	11,96	2,63	-2,36	$P \leq 0,05$
Готовність до комунікації	69,4	16,18	78,36	12,18	8,58	$P \leq 0,001$
Мовна гнучкість і компенсаторна компетентність	50,23	19,08	62,06	17,13	8,15	$P \leq 0,001$
Навички ненасильницького спілкування	45,6	18,19	53,16	15,3	7,22	$P \leq 0,001$
Здатність до оброблення соціальної інформації	31,43	6,17	33,86	5,7	4,55	$P \leq 0,05$
Соціальні навички	28,03	5,65	31,23	4,58	6,18	$P \leq 0,001$
Соціальна усвідомленість / обізнаність	29,26	7,27	31,93	6,81	4,72	$P \leq 0,001$

Результати t-критерію Стьюдента засвідчили статистично значущі позитивні зміни більшості досліджуваних показників після реалізації формувального впливу. Найбільші ефекти виявлено щодо міжкультурної чутливості ($t = 11,31$; $p < 0,001$), готовності до комунікації ($t = 8,58$; $p < 0,001$), мовної гнучкості ($t = 8,15$; $p < 0,001$), навичок ненасильницького спілкування ($t = 7,22$; $p < 0,001$), соціальних навичок ($t = 6,18$; $p < 0,001$) та соціальної усвідомленості ($t = 4,72$; $p < 0,001$). Водночас статистично значущих змін не зафіксовано за шкалами позитивних переконань, когнітивної самосвідомості та негативних переконань.

Таблиця 3.4

Рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної культури в експериментальних групах майбутніх фахівців іноземних мов до та після експерименту, у %

Рівні	Показники	ЕГ 1 (без досвіду перебування в іншомовному середовищі) (n = 30)		ЕГ 2 (із досвідом перебування в іншомовному середовищі) (n = 14)	
		До	Після	До	Після

Високий рівень	Високий рівень міжкультурної чутливості	3,3	33,33	7,14	50
	Високий рівень комунік. толерантності	50	66,66	50	64,28
	Високий рівень нац. ідентичності	86,66	96,6	85,71	92,85
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>46,65</i>	<i>65,53</i>	<i>47,61</i>	<i>69,04</i>
Середній рівень	Середній рівень міжкультурної чутливості	90	66,66	85,71	50
	Середній рівень комунік. толерантності	43,3	33,33	28,57	35,71
	Середній рівень нац. ідентичності	10	3,33	7,14	7,14
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>20,76</i>	<i>34,44</i>	<i>40,47</i>	<i>30,95</i>
Низький рівень	Низький рівень міжкультурної чутливості	6,6	0	7,14	0
	Низький рівень комунік. толерантності	6,66	0	21,42	0
	Низький рівень нац. ідентичності	3,3	0	0	0
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>5,52</i>	<i>0</i>	<i>9,52</i>	<i>0</i>

Результати дослідження засвідчили, що кількість студентів із високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної культури порівняно з початковим зрізом в експериментальній зросла в обох експериментальних групах – від 46,65 % до 65,53 % та від 47,61 % до 69,04 % відповідно.

Зміни в метакогнітивних переконаннях експериментальних груп майбутніх фахівців іноземних мов до та після формувального впливу подано на рис. 3.2 та 3.3.

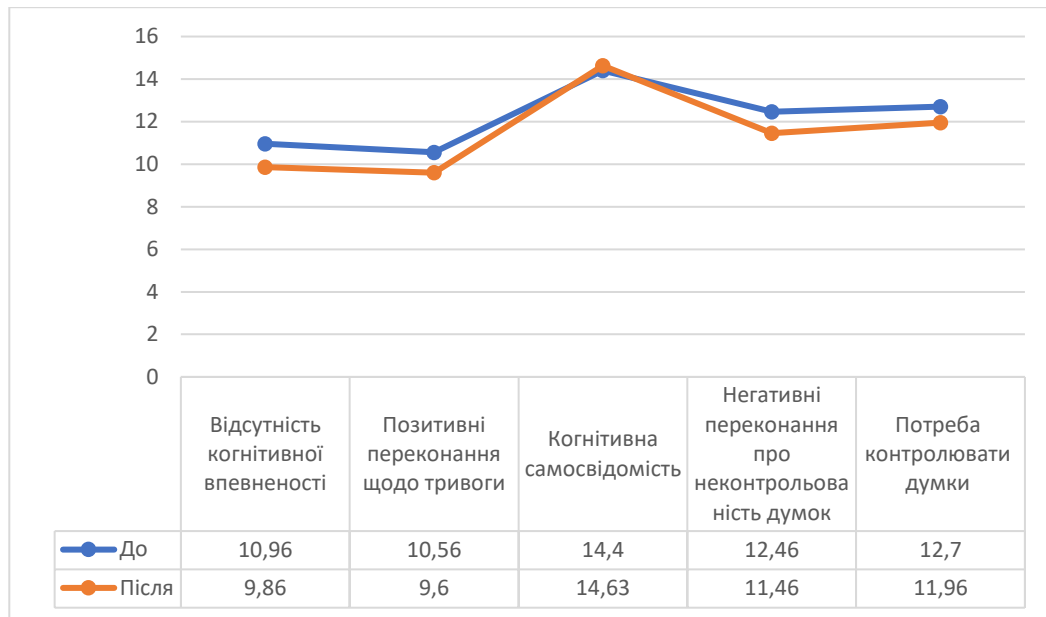


Рис. 3.2 Метакогнітивні переконання експериментальної групи 1 майбутніх фахівців іноземних мов (без досвіду перебування в іншомовному середовищі) до та після формувального впливу

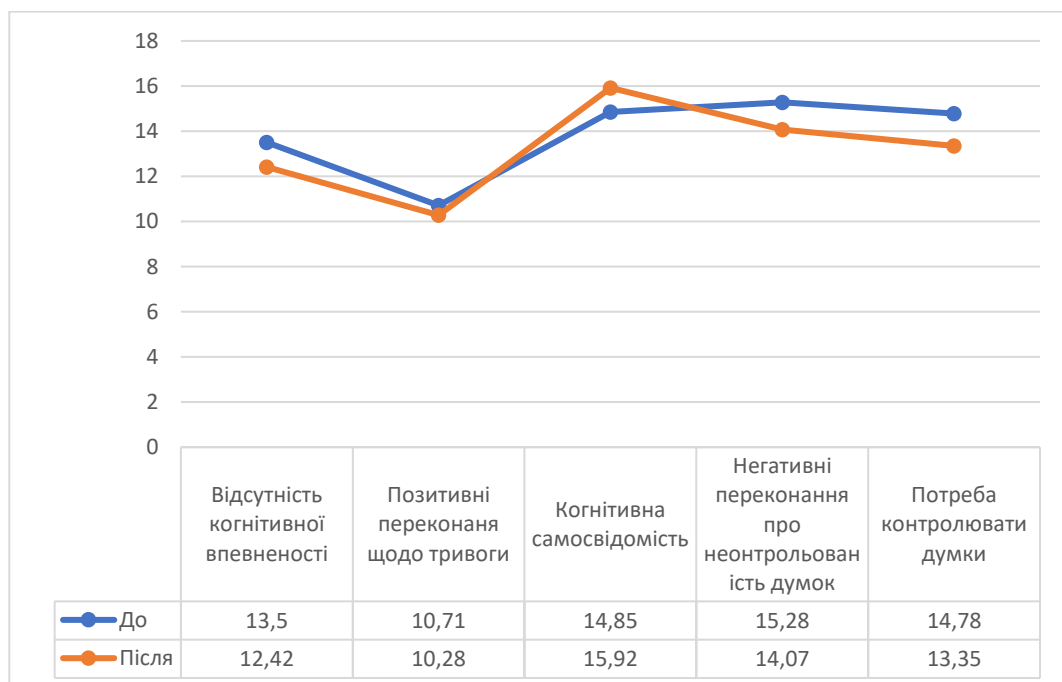


Рис. 3.3 Метакогнітивні переконання експериментальної групи 2 майбутніх фахівців іноземних мов (із досвідом перебування в іншомовному середовищі) до та після формувального впливу

Рівень розвитку комунікативного компонента комунікативної культури також зріс в експериментальних групах після формувального впливу (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні розвитку комунікативного компонента комунікативної культури
в експериментальних групах майбутніх фахівців іноземних мов
до та після експерименту, у %

Рівні	Показники	ЕГ 1 (без досвіду перебування в іншомовному середовищі) (n = 30)		ЕГ 2 (із досвідом перебування в іншомовному середовищі) (n = 14)	
		До	Після	До	Після
Високий рівень	Високий рівень готовності до комунікації	36,66	56,66	50	71,42
	Високий рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	23,33	53,33	28,57	57,14
	Високий рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	10	20	14,28	21,42
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	23,33	43,33	30,95	49,98
Середній рівень	Середній рівень готовності до комунікації	53,33	43,33	50	28,57
	Середній рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	50	36,66	57,14	42,85
	Середній рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	56,66	66,66	57,14	64,28
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	53,33	48,88	54,76	45,23
Низький рівень	Низький рівень готовності до комунікації	10	0	0	0
	Низький рівень мовної гнучкості та компенсаторної компетентності	26,66	10	14,28	0
	Низький рівень розвитку навичок ненасильницького спілкування	33,33	13,33	28,57	14,28
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	23,33	7,77	14,28	4,76

Передусім привертає увагу зростання частки студентів із високим рівнем розвитку комунікативного компонента. Наприкінці експерименту майже половина студентів обох груп демонструвала високий рівень сформованості комунікативного компонента. Найбільш суттєві позитивні зміни в обох групах спостерігаємо щодо мовної гнучкості та компенсаторної компетентності. В ЕГ1 частка студентів із високим рівнем цього показника зросла з 23,33 % до 53,33 % , а в ЕГ2 – з 28,57 % до 57,14 %. Це свідчить про значне підвищення здатності майбутніх фахівців адаптувати власну мовленнєву поведінку до різних комунікативних ситуацій, компенсувати мовні труднощі й ефективно підтримувати взаємодію навіть за умов обмеженості мовних ресурсів.

Відчутне зростання зафіксовано також щодо готовності до комунікації. Це свідчить про формування більшої відкритості до взаємодії, упевненості у власних комунікативних можливостях і готовності брати участь у міжособистісному й міжкультурному спілкуванні.

Позитивну динаміку простежено й щодо розвитку навичок ненасильницького спілкування. Хоча приріст тут є менш вираженим, ніж за іншими показниками, водночас спостерігаємо суттєве скорочення кількості студентів із низьким рівнем розвитку відповідних навичок. Це може вказувати, що формування навичок ненасильницького спілкування потребує більш тривалого часу та систематичної практики порівняно з розвитком готовності до комунікації чи мовної гнучкості.

Результати дослідження свідчать також і про позитивний вплив експериментальної програми на розвиток соціально-поведінкового компонента комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов (таблиця 3.6). Найбільш виражені зміни виявилися в суттєвому скороченні частки студентів із низьким рівнем розвитку відповідних характеристик. Водночас ефект більш виражений у студентів, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі, що підтверджує важливість безпосереднього

досвіду міжкультурної комунікації для формування соціально-поведінкових аспектів комунікативної культури.

Таблиця 3.6

Рівні розвитку соціально-поведінкового компонента комунікативної культури в експериментальних групах майбутніх фахівців іноземних мов до та після експерименту, у %

Рівні	Показники	ЕГ 1 (без досвіду перебування в іношомовному середовищі) (n = 30)		ЕГ 2 (із досвідом перебування в іношомовному середовищі) (n = 14)	
		До	Після	До	Після
Високий рівень	Високий рівень здатності до оброблення соціальної інформації	35,38	36,66	36,6	50
	Високий рівень розвитку соціальних навичок	6,66	13,33	18,6	28,57
	Високий рівень соціальної обізнаності	6,66	13,33	14,28	14,28
	<i>Разом за високим рівнем компонента:</i>	<i>16,23</i>	<i>21,1</i>	<i>23,16</i>	<i>30,95</i>
Середній рівень	Середній рівень здатності до оброблення соціальної інформації	33,84	46,66	37,33	42,85
	Середній рівень розвитку соціальних навичок	30	46,66	45	57,14
	Середній рівень соціальної обізнаності	10	36,66	14,28	42,85
	<i>Разом за середнім рівнем компонента:</i>	<i>24,61</i>	<i>43,32</i>	<i>32,2</i>	<i>47,61</i>
Низький рівень	Низький рівень здатності до оброблення соціальної інформації	30,76	20	28,57	7,14
	Низький рівень розвитку соціальних навичок	63,3	40	45	14,28
	Низький рівень соціальної обізнаності	83,33	53,33	71,42	42,85
	<i>Разом за низьким рівнем компонента:</i>	<i>59,13</i>	<i>44,81</i>	<i>48,33</i>	<i>21,42</i>

Отже, унаслідок проведеного дослідження можемо зробити висновок, що всі компоненти комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов можна формувати, водночас ступінь змін виявився неоднаковим, що

свідчить про різну чутливість окремих складників до психолого-педагогічного впливу.

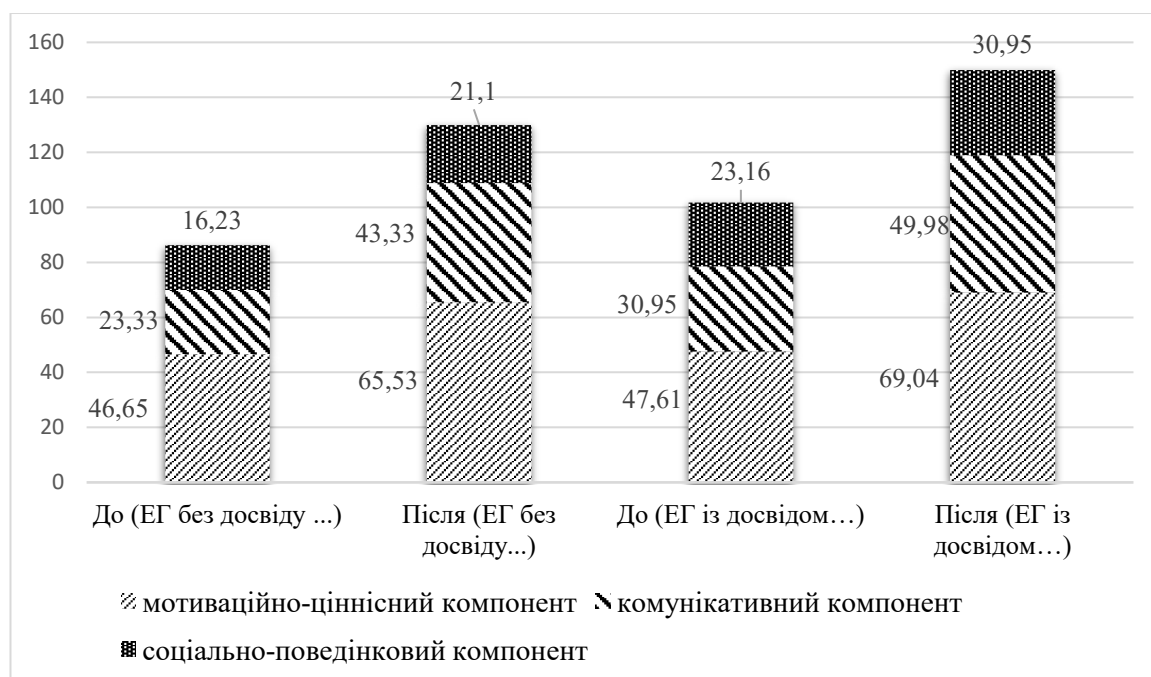


Рис. 3.4 Інтегральні показники високого рівня сформованості компонентів комунікативної культури в експериментальних групах до і після формувального впливу

Якщо порівняти інтегральні показники високого рівня сформованості компонентів комунікативної культури до і після формувального впливу, то найбільш виражені зміни спостерігаємо в мотиваційно-ціннісному та комунікативному компонентах, тоді як соціально-поведінковий виявився менш гнучким.

Найбільш піддатливим до формування є мовно-комунікативний компонент. Особливо помітні зміни відбулися щодо готовності до комунікації та мовної гнучкості. Це пояснюємо тим, що зазначені характеристики значною мірою залежать від усвідомлення власного досвіду, когнітивного переосмислення установок, залучення до міжкультурного діалогу, навчальних комунікативних практик.

Найскладніше формуються поведінкові аспекти комунікативної культури. Найменший приріст продемонстрував соціально-поведінковий

компонент. Цікаво, що основні зміни тут відбувалися не через перехід студентів до високого рівня, а через переміщення їх із низького до середнього. Тобто студенти почали демонструвати помітний прогрес, однак для досягнення високого рівня соціально-поведінкових характеристик потрібен триваліший досвід.

Практично за всіма показниками студенти, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі, демонстрували дещо вищі стартові та підсумкові результати. Найбільше ця перевага виявляється саме в соціально-поведінковому компоненті. Це дає змогу припустити, що мотиваційно-ціннісні та комунікативні характеристики можуть досить успішно розвиватися в умовах освітнього середовища ЗВО, а соціально-поведінкові потребують безпосереднього досвіду реальної міжкультурної взаємодії. Відповідно, ефективне формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов має поєднувати освітній вплив із максимально широким залученням студентів до автентичного міжкультурного спілкування та практики соціальної взаємодії.

Здобуті результати дають підстави припустити, що формування комунікативної культури відбувається поетапно: спочатку змінюються цінності й установки (міжкультурна чутливість, толерантність), потім розвиваються власне комунікативні вміння (готовність до комунікації, мовна гнучкість, компенсаторні стратегії) і найпізніше формуються поведінкові патерни соціальної взаємодії, які потребують багаторазового практичного застосування в реальних ситуаціях.

Така логіка відповідає сучасним компетентнісним і соціокогнітивним підходам, згідно з якими стійкі форми соціальної поведінки формуються повільніше, ніж знання, установки або окремі навички.

Повертаючись до завдань дослідження, можемо підсумувати:

1) результати проведеного аналізу свідчать, що комунікативна культура зазнає певного впливу та її можна формувати. Про це свідчать, зокрема, зміни

середніх показників загального рівня розвитку комунікативної культури серед тих, хто брав участь в експерименті, та тих, хто не був його учасником;

2) на основі проведеного аналізу та порівняння емпіричних даних робимо висновок, що цілеспрямований вплив на компоненти комунікативної культури покращує її показники, про що свідчать зміни в частках і середніх показниках рівня розвитку кожного компонента серед тих учасників дослідження, які брали участь в експерименті.

Висновки до розділу 3

Отже, формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов – це складний багаторівневий процес, який охоплює соціальне засвоєння норм і цінностей комунікації, їх інтеріоризацію, особистісне осмислення, рефлексію та подальше перетворення на внутрішні регулятори поведінки. У цьому процесі поєднані зовнішні соціокультурні впливи та активна суб'єктна позиція особистості, що стає автором власного професійного й особистісного розвитку.

Теоретико-методологічним підґрунтям розробленої програми були діяльнісний, суб'єктний, соціально-когнітивний, метакогнітивний та акмеологічний підходи. Їхня інтеграція забезпечила комплексний вплив на різні складники комунікативної культури. На цій основі визначено принципи формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: соціокультурної зумовленості, діяльнісного опосередкування, суб'єктності, рефлексивності й інтеріоризації.

Розроблення програми формування комунікативної культури ґрунтувалося на результатах емпіричного дослідження та множинного регресійного аналізу, які дали змогу визначити найбільш значущі предиктори її розвитку: національну ідентичність, когнітивну самосвідомість, навички метакогнітивної регуляції, рівень розвитку соціальних навичок і досвід перебування в іншомовному середовищі. Відповідно до цього структура програми охоплювала чотири взаємопов'язані напрями роботи: розвиток

національної ідентичності та міжкультурної чутливості; розвиток когнітивної самосвідомості та метакогнітивної регуляції; розвиток соціальних навичок; стимулювання та рефлексивне осмислення досвіду міжкультурної взаємодії. Окремий напрям був спрямований на розвиток мовно-комунікативного компонента комунікативної культури під час аудиторної іншомовної підготовки.

Установлено, що важливими психологічними механізмами формування комунікативної культури є рефлексія, метакогнітивна регуляція та усвідомлення власних когнітивних процесів. Особливого значення набуває розвиток когнітивної самосвідомості та зниження ригідних метакогнітивних переконань, пов'язаних із надмірною потребою контролювати власні думки. Здобуті результати підтвердили доцільність використання рефлексивних практик, метакогнітивних вправ і технік розвитку психологічної гнучкості як засобів оптимізації комунікативної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов.

Результати формувального експерименту засвідчили ефективність розробленої програми. Позитивні зміни виявлено за всіма досліджуваними компонентами комунікативної культури. Водночас ступінь їхньої динаміки виявився неоднаковим, що свідчить про різну чутливість окремих складників до психолого-педагогічного впливу.

Найменш пластичним виявився соціально-поведінковий компонент комунікативної культури. Основні зміни були переважно в скороченні кількості студентів із низьким рівнем розвитку соціальних навичок, соціальної обізнаності та здатності до оброблення соціальної інформації, тоді як перехід до високого рівня відбувався повільніше. Це свідчить, що формування поведінкових аспектів комунікативної культури потребує значного практичного досвіду реальної соціальної та міжкультурної взаємодії.

Порівняльний аналіз експериментальних груп засвідчив, що студенти, які мали досвід перебування в іншомовному середовищі, демонстрували вищі як початкові, так і підсумкові показники розвитку комунікативної культури.

Найбільш помітною ця перевага була саме в соціально-поведінковому компоненті.

Узагальнення результатів формувального експерименту дає змогу зробити висновок, що розвиток комунікативної культури має поетапний характер. Спочатку відбуваються зміни цінностей та установок, далі формуються власне комунікативні вміння, і лише після цього поступово закріплюються соціально-поведінкові моделі взаємодії, які потребують тривалого практичного застосування в реальних комунікативних ситуаціях.

Отже, результати проведеного дослідження підтвердили ефективність розробленої програми й обґрунтованість визначених психологічних умов формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Їх реалізація забезпечує цілеспрямований розвиток мотиваційно-ціннісного, метакогнітивного, комунікативного та соціально-поведінкового компонентів комунікативної культури й сприяє підготовці фахівців, здатних до ефективної професійної та міжкультурної взаємодії.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, що є підставою для наступних висновків:

1. Теоретичний аналіз української та зарубіжної наукової літератури засвідчив відсутність спільної думки щодо розуміння сутності та структури комунікативної культури. У роботі систематизовано п'ять складників дослідження комунікативної культури: соціокультурний, особистісний, діяльнісний, метакогнітивний та аксіологічний. У *метакогнітивному підході* комунікативну культуру розглядають як здатність особистості свідомо будувати й регулювати власну мовленнєву поведінку. *Особистісно-орієнтований підхід* трактує комунікативну культуру як складне, цілісне, динамічне особистісне утворення, що відображає глибинні процеси особистісного розвитку. *Соціокультурний підхід* підкреслює значення міжкультурної компетентності, національної ідентичності та толерантності в контексті професійної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов. *Аксіологічний підхід* увиразнює гуманістичний характер комунікативної культури та її ціннісне наповнення, яке перетворює комунікацію з набору нейтральних навичок у глибоко вкорінені моральні та етичні принципи. Згідно з *діялісним підходом*, комунікативна культура виникає, формується та проявляється через діяльність і практичну взаємодію.

2. Вивчення проблеми дало можливість диференціювати поняття «комунікативна культура» від інших суміжних понять, як-от: комунікативна компетентність, комунікативний інтелект, культура мовлення, мовленнєвий етикет. З'ясовано, що *комунікативна компетентність* – це складник комунікативної культури; *комунікативний інтелект* є важливим ресурсом для розвитку комунікативної культури; *культура мовлення* виконує функцію мовного інструментарію комунікативної культури; *мовленнєвий етикет* є нормативним аспектом комунікативної культури.

3. Аналіз наявних підходів до структури комунікативної культури дав можливість виділити такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний, метакогнітивний, мовно-комунікативний і соціально-поведінковий. *Мотиваційно-ціннісний компонент* є центральним і відображає внутрішню спрямованість особистості до комунікації. *Метакогнітивний компонент* виконує регулятивну функцію і постає механізмом розвитку комунікативної культури. Він дає змогу усвідомлювати, контролювати, оцінювати та корегувати власні комунікативні дії, їхні сильні та слабкі сторони. Цей компонент посідає середнє положення, будучи сполучною ланкою між внутрішньою мотивацією та зовнішньою поведінкою. *Мовно-комунікативний компонент* відповідає за безпосередні вміння та навички комунікації в міжкультурному середовищі; його ефективність є прямим результатом розвитку мотиваційно-ціннісного та метакогнітивного компонентів. *Соціально-поведінковий компонент* екстраполюється в міжкультурному середовищі та охоплює не лише вербальні, а й невербальні аспекти взаємодії, уміння адаптуватися до соціальних норм і контекстів.

4. Ґрунтовне вивчення сутності комунікативної культури, аналіз, синтез та уніфікація ключових положень дали підставу визначити *комунікативну культуру майбутніх фахівців іноземних мов як багатовимірну інтегральну якість особистості, яка задля досягнення професійно та соціально значущої мети здатна свідомо будувати, регулювати та рефлексувати власну комунікацію на основі визначеної культурної (національної) ідентичності, цінностей і норм.*

5. Унаслідок теоретичного аналізу виокремлено три основні психологічні умови, що визначатимуть розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: розвиток соціального інтелекту, розвиток навичок метакогнітивної регуляції та сформована національна ідентичність.

На підставі зіставлення функційної ролі кожної умови розроблено теоретико-концептуальну модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Соціальний інтелект є загальною

передумовою і зовнішньою межею складної системи комунікативної культури. Він забезпечує базову адаптивність і психологічну готовність особистості до міжкультурних взаємодій. Метакогнітивна саморегуляція уможливорює самокорекцію та якість комунікативного акту через саморефлексію та критичне мислення. Національна ідентичність слугує ціннісною основою, яка посилює стійку позицію та установки, що дають змогу фахівцю іноземних мов здійснювати міжкультурне медіаторство без ризику асиміляції.

6. Зважаючи на результати аналізу, вичленено чотири рівні розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: нульовий, елементарний, адаптивний і творчий. В основу визначення покладено ознаки диференціації, інтегрованості структурних елементів (компонентів) комунікативної культури та наявність ієрархічних зв'язків між ними.

7. Виокремлено три основні критерії сформованості комунікативної культури: *лінгвістично-комунікативний* (розкриває мовно-комунікативний компонент та відображає рівень володіння мовними засобами та стратегіями, потрібними для технічного здійснення професійного акту комунікації); *соціокультурний (інтерактивний)* (розкриває соціально-поведінковий компонент і дає змогу оцінити здатність фахівця до соціальної адаптації, рівень його соціального інтелекту у взаємодії з «іншим»); *особистісно-рефлексивний* (розкриває метакогнітивний і мотиваційно-ціннісний компоненти).

8. Унаслідок емпіричного дослідження визначено структурно-рівневі та структурно-змістові особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі років навчання у ЗВО та досвіду перебування в іншомовному середовищі. Констатовано, що мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов має достатній рівень сформованості та створює сприятливе підґрунтя для ефективної професійної комунікації. Виявлено, що найбільш стабільним показником у всіх групах, незалежно від років навчання та досвіду

перебування в іншомовному середовищі, є національна ідентичність. Результати емпіричного дослідження підтвердили нашу гіпотезу, що тривале перебування в іншомовному середовищі не послаблює національної ідентичності. Зафіксовано, що рівень розвитку комунікативного компонента зростає з роками навчання: частка студентів із високим рівнем розвитку компонента збільшується від 27,8 % на першому курсі до 31,84 % на старших курсах, тоді як частка низького рівня зменшується від 20,6 % до 11,96 %. Соціально-поведінковий компонент комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов виявився найменш сформованим серед досліджуваних компонентів, і в ньому переважає низький рівень розвитку, що дає підстави говорити про наявність суттєвих труднощів щодо практичної реалізації комунікативних знань і ціннісних орієнтацій у реальних соціальних взаємодіях.

9. Результати кореляційного аналізу свідчать, що комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов має інтегративний характер, а її компоненти перебувають у відносинах взаємного підсилення. Центральне місце в цій структурі посідають готовність до комунікації та метакогнітивна система саморегуляції, яка забезпечує усвідомлення й контроль власної комунікативної діяльності.

У структурі комунікативної культури першокурсників домінують процеси внутрішньої саморегуляції та відносно слабо інтегровані мотиваційно-ціннісні й соціально-поведінкові характеристики. *У студентів другого курсу* структура комунікативної культури набуває більшої інтегрованості. Центральним елементом стають взаємозв'язки між мотиваційно-ціннісними та комунікативними характеристиками. Основні зміни на цьому етапі відбуваються насамперед у ціннісно-смісловій сфері особистості. *На старших курсах* структура комунікативної культури стає найбільш складною та інтегрованою. Зберігається зв'язок між міжкультурною чутливістю та комунікативною толерантністю ($r = 0,529$), що свідчить про стійкість сформованого ціннісного ядра комунікативної культури. Водночас

з'являються нові взаємозв'язки між метакогнітивними та соціально-поведінковими характеристиками. Зокрема, відсутність когнітивної впевненості ($r = -0,473$) і негативні переконання щодо неконтрольованості думок ($r = -0,508$) негативно корелюють із соціальною обізнаністю. Студенти, які краще розуміють соціальний контекст взаємодії та поведінку інших людей, демонструють вищу когнітивну впевненість і меншою мірою схильні сприймати власні думки як неконтрольовані.

10. Проведений порівняльний аналіз структурно-змістових особливостей комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов у розрізі років навчання уможливив виявити такі закономірності:

протягом усього періоду навчання зберігається висока внутрішня інтегрованість метакогнітивного компонента. Найстабільнішими є зв'язки між когнітивною самосвідомістю, негативними переконаннями щодо неконтрольованості думок та потребою їх контролювати. Причому сила цих кореляцій навіть зростає на старших курсах (до $r = 0,671-0,677$), що свідчить про посилення ролі рефлексивних механізмів у структурі комунікативної культури;

на першому курсі центральну роль відіграють механізми внутрішнього контролю та саморегуляції, на другому відбувається інтеграція мотиваційно-ціннісних характеристик, а на старших формується більш складна система взаємозв'язків між метакогнітивною та соціально-поведінковою сферами;

спостерігається зростання значущості комунікативної культури.

11. Результати кореляційного аналізу засвідчили, що в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов відбувається поступовий перехід від переважно рефлексивно-контрольної моделі функціонування комунікативної культури до більш інтегрованої соціально-рефлексивної, у якій мотиваційно-ціннісні, метакогнітивні та соціально-поведінкові характеристики взаємодіють як єдина система. Це підтверджує, що під час навчання розвиток комунікативної культури полягає не лише в

зростанні окремих показників, а й в ускладненні внутрішньої структури взаємозв'язків між її компонентами.

12. Установлено, що досвід перебування в іншомовному середовищі впливає на трансформацію комунікативної культури. Короткотривалий досвід (до 1 місяця) сприяє початковій активізації рефлексивності, але ще не викликає глибокої метакогнітивної перебудови. Середньо- та довготривалий досвід (1–6 місяців і понад 6 місяців) інтенсифікує метакогнітивні процеси та комунікативну активність. Перебування в іншомовному середовищі понад 6 місяців зумовлює зростання когнітивної самосвідомості, що свідчить про розвиток рефлексивних механізмів саморегуляції. Одночасно зростають показники відсутності когнітивної впевненості, негативних переконань щодо неконтрольованості думок і потреби контролювати мислення.

Перебування в іншомовному середовищі робить внутрішню регуляцію комунікативної діяльності більш складною та усвідомленою. Реальний досвід міжкультурної взаємодії стимулює розвиток рефлексії та уважності до власних когнітивних процесів, водночас посилюється внутрішній моніторинг, самоконтроль і критичність до власних когнітивних можливостей.

Виявлено, що найкращі результати демонструють студенти з досвідом перебування в іншомовному середовищі від 1 до 6 місяців, тоді як у групі з досвідом понад 6 місяців частина показників дещо погіршується. Подібна тенденція свідчить про нелінійний характер впливу міжкультурного досвіду.

13. Зважаючи на результати теоретичного й емпіричного дослідження, розроблено та апробовано програму формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов – це багаторівневий процес, що охоплює соціальне засвоєння норм, їхню інтеріоризацію, особистісне осмислення та подальше перетворення на внутрішні регулятори комунікативної поведінки.

Визначено основні принципи формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов: *принцип соціокультурної зумовленості*

(комунікативна культура формуються в соціокультурному контексті); *принцип діяльнісного опосередкування* (комунікативна культура закріплюються в реальній діяльності); *принцип суб'єктності* (майбутній фахівець іноземних мов, як особистість, активно творить власну систему цінностей як основу комунікативної культури); *принцип рефлексивності* (усвідомлення й переосмислення досвіду, власних думок і переконань); *принцип інтеріоризації* (перехід зовнішніх норм у внутрішні переконання).

14. Регресійний аналіз дав можливість визначити найбільш значущі предиктори розвитку комунікативної культури: розвиток національної ідентичності, когнітивної самосвідомості, метакогнітивної регуляції, рівень розвитку соціальних навичок і досвід перебування в іншомовному середовищі.

За результатами апробації розробленої програми констатовано її ефективність (зросли показники в рівнях розвитку всіх компонентів комунікативної культури). Найбільші ефекти виявлено щодо міжкультурної чутливості ($t = 11,31$; $p < 0,001$), готовності до комунікації ($t = 8,58$; $p < 0,001$), мовної гнучкості ($t = 8,15$; $p < 0,001$), навичок ненасильницького спілкування ($t = 7,22$; $p < 0,001$), соціальних навичок ($t = 6,18$; $p < 0,001$) та соціальної усвідомленості ($t = 4,72$; $p < 0,001$). Водночас статистично значущих змін не зафіксовано за шкалами позитивних і негативних переконань, когнітивної самосвідомості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. У подальшому вбачаємо актуальним верифікацію викладених теоретичних положень щодо розвитку та формування комунікативної культури у фахівців іноземних мов на інших етапах професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : монографія. Острог, 2023. 374 с.
2. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»* : збірник наукових праць. 2015. Вип. 1 (16). С. 12–17.
3. Августюк М. М. Психологічні особливості об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації* : матеріали всеукр. наук. конф. (м. Дніпропетровськ, 4–5 грудня 2015 р.). Дніпропетровськ : Роял Принт, 2016. Ч. II. С. 35–39.
4. Августюк М. М., Демидюк В. М., Борисенко В. Є. Роль румінації як модератора у взаємозв'язку між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю: теоретичний аналіз. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 15–21
5. Бабчук О. Г., Коренблат О. О. Особливості комунікативної толерантності осіб з різним локусом контролю. *Ментальне здоров'я*. 2024. Вип. 1. С. 15–20. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-1-3>.
6. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2020. № 14. С. 12–21.
7. Балашов Е. М. Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 1 (76). С. 31–38.
8. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 43 с.

9. Банах А. М. Формування комунікативної культури студентів в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти : кваліфікаційна робота. Запоріжжя, 2020. 97 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/1441/1/Banach.pdf>.

10. Барковський В. П. Формування комунікативної культури у майбутніх працівників кримінальної міліції [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Барковський Валерій Павлович ; Херсонський держ. ун-т. - Херсон, 2003. - 247 с.

11. Барчій М. С., Фозекош А. В. Комунікативна культура як складова психологічної компетентності майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4 (41). С. 156–161.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

13. Волошина В. О. Вплив інтерференції на метапам'яттєві судження студентів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2015. 212 с.

14. Волошина В. О. Особливості метакогнітивних суджень студентів та їхній взаємозв'язок із самооцінкою. *Студентські наукові записки. Серія «Соціально-політичні науки»*. Острог, 2011. Вип. 3. С. 241–255.

15. Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В. Метапам'яттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Остроз. акад.», 2012. Вип. 25. С. 24–27.

16. Воробйова А. Роль риторичної діяльності у розвитку метакогнітивної компетентності студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 37, т. 1. С. 218–235. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-34>.

17. Галацин К. Методичні аспекти формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення

англійської мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 32–36.

18. Галацин К., Хом'як А. Комунікативна культура майбутнього фахівця : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 132 с.

19. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Іщенко Т. Д., Мельничук Т. Ф., Чуприк Н. В., Анохіна Л. П. Етика ділового спілкування : навч. посібник / за ред. Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 344 с.

20. Демчук Р. В. Національна ідентичність: український модус сприйняття. *Virtus*. 2016. № 9, November. Р. 10–16.

21. Доброскок С. С. Психологічний супровід розвитку комунікативної толерантності майбутніх психологів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 1. С. 57–61. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.1.11>.

22. Довгалюк Т. А., Волошина В. О. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 10 (25). С. 184–187.

23. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 42 с.

24. Дунець Л. М., Павліченко А. П. Особливості професійного спілкування майбутніх працівників поліції. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2019. Вип. 54, т. 1. С. 3–8.

25. Заброцький М. М., Максименко С. Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. Київ ; Житомир : Волинь, 2000. 32 с.

26. Зайцева Ю., Прокоф'єва О., Прокоф'єва О. Компоненти громадянської ідентичності та особливості їх розвитку. *Психологічний часопис*. 2017. № 5 (9). С. 58–69. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2017.5.9.5>.

27. Зелена О. Я., Мірчук І. Л. Громадянська ідентичність студентської молоді під час війни (кейс Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка). *Регіональні студії*. 2023. Вип. 34. С. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6170/2023.34.2>.

28. Зеленська З. П. Розвиток комунікативної компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Том VI: Психологія обдарованості. Вип. 14. С. 322–329.

29. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. К. ; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

30. Зязюн І., Семашко В. та ін. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / за ред. М. М. Заковича. Київ : Знання, 2007. 567 с.

31. Каверіна О. Г. Адаптивне управління інтегративною системою мовної освіти майбутніх інженерів. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Київ ; Запоріжжя, 2005. Вип. 36. С. 333–338.

32. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності майбутніх інженерів до професійної комунікації: теоретико-методологічний аспект : монографія. Донецьк : Друк-Інфо, 2009. 275 с.

33. Каверіна О. Г., Стефаненко П. В. Професійна підготовка майбутніх інженерів у процесі формування професійної комунікації. Педагогічний процес: теорія і практика. Київ : ЕМКО, 2009. Вип. 1. Серія «Педагогіка, психологія». С. 229–236.

34. Каламаж Р. В., Тимощук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій // *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. – Острог : Вид-во НаУОА, 2024. – № 17. – С. 98–105.

35. Каламаж В. О., Тимощук Є. А., Краснопір А. Б., Дорошук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія*

«Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 28–35.

36. Кіслов Д. В. Термінологія комунікацій: теоретичний дискурс та його практичне використання. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2013_3_5.

37. Коваленко А. Шляхи формування комунікативної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : кваліфікаційна робота магістра. Тернопіль, 2024. 69 с. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/53241/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90.%2C%20%D0%A1%D0%A0%D0%B7%D0%BC-21.pdf>.

38. Ковальчук Ю. В. Метакогнітивні компоненти комунікативної культури студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 18. С. 123–127.

39. Ковальчук Ю.В. Метакогнітивний підхід у навчанні студентів в контексті освітніх інновацій. *Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 16(84). Острог, 2023. С.124-127.

40. Ковальчук Ю. Особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі. *Психологія: реальність і перспективи*. Вип.26. Рівне, 2026. С.115-127.

41. Ковальчук Ю.В. Професійно-орієнтоване вивчення англійської мови студентами ЗВО немовних спеціальностей. *Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 19(87). Острог, 2023. С. 116-118.

42. Ковальчук Ю. В. Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки*

Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2024. Вип. 17. С. 42–45.

43. Ковальчук І. В., Попчук М. А., Ковальчук Ю. В. Використання компонентів метакогнітивного підходу в навчальній діяльності студентів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* Острог: Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 20(88). С. 57–60.

44. Ковальчук І.В., Попчук М. А., Ковальчук Ю.В. Особливості здійснення стратегічної компетенції для оволодіння іншомовними лексичними одиницями. *Світ наукових досліджень: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 21-22 листопада 2023 р.)* (Вип.24). С.251-252. ISSN 2786-6823

45. Ковальчук І. В., Попчук М. А., Ковальчук Ю. В. Особливості метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 17(85). С. 193–195.

46. Колбіна Л. А. Критерії, показники та характеристика рівнів сформованості соціально-ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси, 2008. Вип. 123. С. 71–78.

47. Конспект лекцій з дисципліни «Соціологія культури» : для студентів за напрямом підготовки 6.030101 «Соціологія» / уклад. К. Ю. Богомаз, О. М. Шеломовська. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2015. 121 с. URL: <https://www.dstu.dp.ua/Portal/Data/7/15/7-15-kl67.pdf>.

48. Конспект лекцій з соціології культури : для студентів спеціальності «Соціологія». Харків : Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2023. URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/sp/wp->

content/uploads/sites/95/2024/01/Kontent-lektsij-SOTSIOLOGIYA-KULTURI.pdf.

49. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра : монографія. Київ : Міленіум, 2006. 336 с.

50. Коростіянець Т. П. Рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями. *Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. № 9–10. Одеса, 2011. С. 99–107.

51. Кравченко С. Виклики міжкультурної комунікації у сучасному глобальному світі. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2024. Вип. 35. С. 8–23. URL: <https://volyntext.vnu.edu.ua/index.php/volyntext/article/view/1050>.

52. Крупельницька Л. Психотерапія у постнекласичній парадигмі : посібник. Київ, 2023. 176 с.

53. Курінна С., Скрипниченко К. Вплив соціального інтелекту на розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (ДДУВС, 21.03.2025)*. Дніпро, 2025. Ч. II. С. 676–678. URL: <https://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/16268/1/91.pdf>.

54. Лакатош М. О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 88–92.

55. Ліневич К., Шевченко О. (2023). Комунікативна компетентність як складова фахової підготовки студентів-медиків. *Grail of Science*. 2023. № 24. С. 535–539. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.102>.

56. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 288 с.

57. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія. 2016. Вип. 3. С. 119–133.

58. Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 532 с.

59. Матласевич О., Корнійчук В. Роль комунікативної культури у дитячо-батьківській взаємодії та емоційній сепарації молодших школярів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія»*. 2025. Вип. 19. С. 34–41. DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-34-41>.

60. Матласевич О. В., Ткаченко Д. В. Особливості комунікаційних реакцій у ситуації переживання ревнощів особами юнацького та зрілого віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2022. № 14. С. 24–29. DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-24-29.

61. Мащак С. О. Комунікативна компетентність особистості як соціально-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 10. С. 435–444.

62. Медвідь Н. С., Малінська Г. Д. Когнітивний підхід до вивчення української мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції здобувачів освіти. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27, т. 2. С. 170–174 DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.32>.

63. Михальчук Н., Коваль І. Психологічні засади організації проєктної діяльності в сучасному закладі вищої освіти України у процесі оволодіння іноземною мовою: від історії психологічної думки до практики іншомовної комунікації. *Проблеми сучасної психології*. 2026. Вип. 67. С. 244–265. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2026-67.244-265>.

64. Михальчук Н., Коваль І. Психологічні функції соціокультурної компетентності. *Проблеми сучасної психології*. 2024. Вип. 63. С. 219–241. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2024-63.219-241>.

65. Михальчук Н., Коваль І. Психологічні особливості використання діалогових форм контролю знань, умінь і навичок студентів на заняттях англійської мови. *Проблеми сучасної психології*. 2024. Вип. 64. С. 201–224. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2024-64.201-224>.

66. М'язова І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2008. 18 с.

67. Нагорна Л. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань : монографія. Київ : ІПЕНД ім. І. Ф. Кураса, 2011. 272 с.

68. Низовець О. А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми професійної діяльності молодих спеціалістів*. 2017. № 5 (3). С. 255–262.

69. Оксентюк Н. В. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та транскультурної компетентності. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1. С. 56–59.

70. Оксентюк Н. В. Метакогнітивний компонент рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Остроз. акад.», 2016. Вип. 3. С. 144–151.

71. Оксентюк Н. В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму формування інтелігенції у студентському середовищі. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог, 2008. Вип. 11. С. 142–149.

72. Олександренко К., Мисечко О. Психологічні особливості впливу успішності оволодіння іноземною мовою на розвиток особистості. *Вісник Національного університету оборони України. Серія Психологія*. 2022. Вип. 6 (70). С. 128–142. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-22-70-6-109-117>.

73. Олександренко К. Психологічні умови розвитку мотивації іншомовної мовленнєвої діяльності у майбутніх менеджерів. *Вісник*

Національного університету оборони України. Серія Психологія. 2023. Вип. 1 (71). С. 117–126. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-23-71-1-117-125>.

74. Омельчук А. І. Комунікативна культура державного службовця: понятійно-категорійна сутність. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2011. № 8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2011_8_8.

75. Орап М. Закономірності організації мовленнєвого досвіду особистості. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2014. Issue 1. Р. 166–175. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4366/1/Orap.pdf>.

76. Панченко В. Комунікативна культура майбутнього фахівця: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. Вип. 8. С. 49–52. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/6760/1/11.pdf>.

77. Пасічник І. Д., Борисенко В. Є., Августюк М. М. Рівнева структура метакогнітивного моніторингу: основні аспектні характеристики. *Психологічні студії*. 2024. Вип. 4. С. 83–88. DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.4.11>.

78. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Остроз. акад.», 2014. Вип. 28. С. 3–16.

79. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Довгалюк Т. А. Мислення як метакогнітивний феномен. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Остроз. акад.», 2015. Вип. 1. С. 37–43.

80. Пасічник І. Д., Ковальчук Ю. В. Теоретико-концептуальна модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2026. No 21. С. 58–64.

81. Пасічник І. Д., Матласевич О. В., Гущук Р. І. Роль метакогнітивних переконань в емоційно-вольовій саморегуляції лікарів в умовах війни. *Наукові*

записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 4–14.

82. Пентилюк М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2010. 224 с.

83. Пищик О. В. Основи комунікативної культури педагога : електронний навчально-методичний комплекс. 2020. URL: <https://chcptucourse.pp.ua/page5.html>.

84. Піонтковська Д. В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Кам'янець-Подільський, 2017. 195 с.

85. Подолянчук О. Мовна, мовленнєва, комунікативна компетенції студентів в умовах воєнного часу: виклики сьогодення. *Вісник Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника*. 2024. № 65.4: Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України. С. 37–42.

86. Пономаренко Н., Семенов О. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з журналістики: теорія і практика / за ред. О. Семенов. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 216 с.

87. Постметафізичне мислення. *Літературознавча енциклопедія* : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 2 : М–Я. С. 253.

88. Решетник С. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2 (8). С. 217–223.

89. Руденко Л. А. Психолого-педагогічна сутність поняття комунікативної культури майбутніх фахівців. *Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців* : монографія / авт. :

Г. С. Дегтярьова, М. М. Козяр, І. М. Матійків, Л. А. Руденко, А. В. Шиделко ; за ред. Руденко Л. А. Київ : Педагогічна думка, 2013. С. 103–119.

90. Руденко Л. А. Розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування як пріоритетний напрям професійної підготовки. *Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців*: монографія / авт. : Г. С. Дегтярьова, М. М. Козяр, І. М. Матійків, Л. А. Руденко, А. В. Шиделко ; за ред. Л. А. Руденко. Київ : Педагогічна думка, 2013. С. 120–135.

91. Руденко Л. А. Теоретичні основи формування комунікативної культури майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. 2012. № 3 (86). С. 52–55.

92. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Львів, 2016. 509 с. URL: <https://vspu.edu.ua/science/dis/d11.pdf>.

93. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність особистості: монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. 583 с.

94. Савчук В. А. Особливості розвитку національної самосвідомості студентів ЗВО під впливом історичних міфів : дис. ... д-ра філософії : 053. Острог, 2023. 241 с.

95. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ : Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України, 2000. 18 с.

96. Семенова О., Герасько М. Національно-культурна ідентичність українського суспільства у контексті сучасних гуманітарних викликів. *Українознавство*. 2020. № 2. С. 130–145.

97. Семеног О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія / за ред. Л. І. Мацько. Київ , 2007. 303 с.

98. Слободяник Н. В. Соціальний інтелект як психолого-педагогічний феномен. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 1 (28). С. 116–123. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-14>.

99. Сміт Е. Національна ідентичність / пер. з англ. П. Таращука. Київ : Основи, 1994. 224 с.

100. Смолюк А., Денисенко Н., Голя Г., Подолук С. Формування національної ідентичності майбутніх учителів Нової української школи в освітньому процесі педагогічного коледжу. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. Вип. 2. С. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.2.16>.

101. Сучасний словник іноземних слів / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.

102. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навч.-метод. посіб. / авт. : Г. С. Дегтярьова, Л. А. Руденко. Київ : Педагогічна думка, 2010. 192 с.

103. Теорія і практика навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти : монографія / за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. Київ : Талком, 2020. 367 с.

104. Теорія та практика формування особистості як суб'єкта самостворення і самозбереження : монографія / за ред. О. М. Гомонюк. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2021. 460 с.

105. Тимченко І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04. Харків : Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2001. 20 с.

106. Тур О. Аксіологічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11 (1). С. 117–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_11%281%29_20.

107. Тур О. М. Теоретичні і методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2019. 511 с.

108. Філіпчук О. Р. Формування національної ідентичності особистості в умовах сучасних викликів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. Вип. 8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13284347>.

109. Чаплай І. В. Комунікація в державі та суспільстві: термінознавчі аспекти. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2017. № 1. URL : <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1109>.

110. Чеботарьова І. О. Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 36. С. 205–215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2014_36_27.

111. Червінська Н. М. Концепція публічної сфери у філософії Юргена Габермаса кваліфікаційна робота магістра. Київ : НаУКМА, 2023. 71 с. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fb3ab8cb-5bab-40cf-9420-4448337b9f5b/content>.

112. Чернобровкін В. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 448 с.

113. Шварп Н. В. Формування комунікативної культури магістрів освітніх, педагогічних наук у процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70 (4). С. 211–216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2020_70%284%29__41.

114. Якимчук М. Ю., Шнайдер А. О. Комунікативна компетентність як складова професійної діяльності працівника поліції. *Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія «Право»*. 2020. № 2 (22). URL: <https://lj.oa.edu.ua/articles/2020/n2/20ymydp.pdf>

115. Ялліна В., Цюра М. Соціальний інтелект в комунікативній культурі майбутнього педагога. 2024. *VIII Міжнародна науково-практична*

конференція «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика». Харків, 2024. С. 398–402. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6c354681-3c4e-4b2c-82f4-c2c508092285/content>.

116. ACTFL Performance Descriptors for Language Learners : A roadmap for what learners should be able to do as they learn a language. URL: <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-performance-descriptors>.

117. Age and the acquisition of English as a foreign language / eds. García Mayo M. P., García Lecumberri M. L. Clevedon : Multilingual Matters, 2003. 209 p.

118. Army air forces aviation psychology program research reports : Printed classification tests. Report N5 / ed. Guilford J. P. Washington : Government Printing Office, 1947. 356 p.

119. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. Metacognitive Monitoring Accuracy in University Students: Effects of Emotional Intelligence, Reflexivity, and Metacognitive Awareness, Inequality, Informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth. *Youth Voice Journal*. 2023. Vol. I. P. 7–27.

120. Bandura A. Social learning theory. New Jersey : Prentice-Hall. 1977. 46 p. URL: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf.

121. Borasheva A. T. Willingness to Communicate in Second Language Acquisition: A Review of Peter MacIntyre's Contributions to the Field. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2023. № 6. P. 24–29. URL: https://ppublishing.org/media/uploads/journals/article/EJH-6_p24-29.pdf.

122. Borkowski J. G., Chan L. K. S., Muthukrishna N. A. Process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition. Buros-Nebraska Series on Measurement and Testing*. Lincoln, NE : Buros Institute of Mental Measurements, 2000. P. 1–41.

123. Brown P., Levinson S. C. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press, 1987. 345 p.

124. Bush D. Using Metacognitive Strategies To Support Student Self-Regulation and Empowerment: Professional Practice Note 14. Victoria : Department of Education, 2023. 16 p.

125. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching : A Practical Introduction For Teachers. Strasbourg : Council of Europe, 2002. 41 p. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>.

126. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality. Flexible life-task pursuit. *Personality and intelligence*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 2019. P. 137–168.

127. Cattell R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*. 1963. № 54 (1). P. 1–22.

128. Chapin F. S. The Social Insight Test. Palo Alto. CA : Consulting. Psychologists Press, 1967. 242 p.

129. Chen X. A Systematic Review of Foreign Language Anxiety. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 22. P. 90–97. DOI: <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12292>

130. Chua R. Y. J. The costs of ambient cultural disharmony: indirect intercultural conflicts in social environment undermine creativity. *Academy of Management Journal*. 2013. Vol. 56, no. 6. P. 1545–1577. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0971>.

131. Colin L. Examining the Willingness to Communicate (WTC) Scale with Advanced Foreign Language Learners : thesis. Brigham Young University, 2022. 46 p. URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/9783>.

132. Criterion-Referenced Assessments for Language. Wisconsin Department of Public Instruction. URL: https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/pdf/sl-criterion-referenced_assessments-language.pdf.

133. D’Orazzi G. Influences of willingness to communicate and foreign language enjoyment on second language learners’ motivation. *Konin Language*

Studies. 2020. Vol. 8, no. 3. P. 263–293. DOI: <https://doi.org/10.30438/ksj.2020.8.3.3>.

134. Dumchak I., Kachmar O., Mochalova N., Oleksandrenko K., Sidorova I. Socio-cultural factors influencing students' learning experience: a cross-cultural study. *Eduweb. Revista de Tecnologia de Informacion y Comunicacion en Educacion*. 2024. V. 18, n. 3. P. 264-275. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.03.20>.

135. Dweck C. S. *Mindset: the New Psychology of Success*. New York : Random House, 2006. 277 p.

136. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. № 34 (10). P. 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

137. Gardner H. The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*. 2019. № 41 (4). P. 227–232.

138. Genesee F., Upshur J. A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 268 p.

139. Goh C. Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ). *The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures* / eds. Worthington D. L., Bodie G. D. Hoboken : John Wiley & Sons, 2017. P. 430–437. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119102991.ch45>.

140. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books. 1995. 368 p.

141. Gottman J. M., DeClaire J. *The relationship cure: a 5-step guide to strengthening your marriage, family, and friendships*. New York : Three Rivers Press, 2001. 336 p.

142. Grieve R., Mahar D. Can social intelligence be measured? Psychometric properties of the Tromsø Social Intelligence Scale – English Version. *The Irish Journal of Psychology*. 2013. Vol. 34, issue 1. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/03033910.2012.737758>.

143. Habermas J. The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press. 1984. 562 p.
144. Hammond Z. L. Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students. 1st ed. Thousand Oaks, CA : Corwin, 2014. 192 p.
145. Handzilevska H., Plyska Y., Shershnova O., Shturkhetsky S., Shyriaieva T. Psychological Barriers and Resources of the Future Primary School Teachers' Professional Success: The Cognitive Aspect. *Journal of Education Culture and Society*. 2023. Vol. 14. № 1. P. 288–298. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.288.298>.
146. Handzilevska H., Tkachuk O., Hundarenko O., Lelakova E. Psychological Features of Educational Bilingualism of Ukrainian and Slovak Students Through the Prism of the Resilience Approach. *Youth Voice Journal*. 2023. Vol. 1. Special Issue. P. 39–48.
147. Handzilevska H., Kostiuchyk V., Hundarenko O., Lelakova E. The role of resilience in preventing procrastination of students in the conditions of mastering a foreign language: Ukrainian-Polish-Slovak experience. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острогор : Вид-во НаУОА, 2022. № 15. С. 37–44. DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-37-44.
148. Hofstede G. Cultures and organizations: Software of the mind. London : McGraw-Hill. 1991. 89 p.
149. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 2001. 596 p.
150. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986. № 70 (2). P. 125–132.
151. Huang G., Rawian R. Metacognitive Factors Affecting English as a Foreign Language (EFL) Student-Writers' Academic Writing Performance. *World*

Journal of English Language. 2025. Vol. 15, no. 5. P. 90–102. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n5p90>.

152. Ivashkevych E., Spivak V. Intelligence, Social and Emotional Intelligence: Correlation of Concepts in Modern Psychology. *Проблеми сучасної психології*. 2023. Issue 61. P. 9–29. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61>.

153. Kim Y. Y. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. 321 p.

154. Komisarof A., Leong C.-H. Viewing intercultural adaptation and social inclusion through constructs of national identity: an introduction. *International Journal of Intercultural Relations*. 2020. Vol. 78. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.06.001>.

155. Krashen S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981. 151 p.

156. Li R. Understanding foreign language writing anxiety and its correlates. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 1031514. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1031514>.

157. Matlasevych O., Balashov E., Kotovska Y. Emotive and metacognitive processes in post-traumatic growth of University students. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2023. Vol. 10, № 2. P. 91–110. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.2.mat>.

158. McCroskey J. C. Reliability and validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*. 1992. Vol. 40, issue 1. P. 16–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/01463379209369817>.

159. Mehrabian A. *Silent messages: implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, California : Wadsworth Publishing Company, 1971. 152 p.

160. Miller S., Miller P. A. *Core communication: skills and processes*. Evergreen, Colorado : Interpersonal Communication Programs, Inc., 1997. 159 p.

161. Mirmakhmudova I. Comparing criterion and norm referenced assessments of language skills in the second language. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*. 2021. Vol. 11. P. 463–468. DOI: <https://doi.org/10.5958/2249-7315.2021.00242.2>.
162. Nordahl H., Hjemdal O., Wells A. Metacognitive Beliefs Uniquely Contribute to Interpersonal Problems: A Test Controlling for Adult Attachment, Big-5 Personality Traits, Anxiety, and Depression. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 694565. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694565>.
163. Noroozi M., Taheri S. Task-based language assessment: a compatible approach to assess the efficacy of task-based language teaching vs. present, practice, produce. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105775>.
164. Norris J. M., Davis J. McE. Evaluating Task-Based Language Programs. *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching* / eds. Ahmadian M. J., Long M. H. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. P. 529–548.
165. Peng J.-E. Willingness to Communicate in a Second Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2025. 78 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009417884>.
166. Riggio R. E. Nonverbal skills and abilities. *The SAGE : Handbook of Nonverbal Communication* / ed. by V. Manusov, M. L. Patterson. 2006. P. 79–95. URL: [https://www.ffri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Riggio%20%20-%20Nonverbal%20skills%20and%20abilities%20\(Chapter5\).pdf](https://www.ffri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Riggio%20%20-%20Nonverbal%20skills%20and%20abilities%20(Chapter5).pdf).
167. Riggio R. E. The social skills inventory (SSI): Measuring nonverbal and social skills. *The Sourcebook of Nonverbal Measures: Going Beyond Words* / ed. by V. Manusov. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P. 25–46. URL: https://www.researchgate.net/profile/Ronald-Riggio/publication/285517587_The_social_skills_inventory_SSI_Measuring_nonverbal_and_social_skills/links/56786ba108ae502c99d5701b/The-social-skills-inventory-SSI-Measuring-nonverbal-and-social-skills.pdf.

168. Rosenberg M. B. Nonviolent communication: a language of life: life-changing tools for healthy relationships. 3rd ed. Encinitas : PuddleDancer Press, 2015. 244 p.
169. Saberi R. The Effect of Social Intelligence on Communicative Competence. *Ruykardhā-ye Pazhūheshī dar 'Olūm-e Ejtemā'ī*. 2021. No 25. P. 1–20. URL: <https://rassjournal.ir/afile/phpfuU1tr.pdf>.
170. Seo G. The relationship between metacognitive strategies and listening comprehension : dissertation. San Francisco, CA, 2022. 179 p. URL: <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1611&context=diss>.
171. Silvera D. H., Martinussen M., Dahl T. I. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2001. Vol. 42, issue 4. P. 313–319. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242>.
172. Spitzberg B., Cupach W. Interpersonal skills. *Handbook of interpersonal communication*. 2011. P. 481–524.
173. Stanton J. D., Sebesta A. J., Dunlosky J. Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance. *CBE—Life Sciences Education*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>.
174. Sternberg R. J., Chowkase A., Parra-Martinez F. A., Landy J. Criterion-Referenced Assessment of Intelligence as Adaptation to the Environment: Is It Possible, Plausible, or Practical? *Journal of Intelligence*. 2022. Vol. 10, no. 3. Art. 57. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030057>.
175. Takkaç Tulgar A. Peace Education in Foreign Language Classroom. *Journal Of Education And Practice*. 2017. Vol. 8. P. 72–77.
176. Tedick D. J. Proficiency-oriented language instruction and assessment: standards, philosophies, and considerations for assessment. *Proficiency-oriented language instruction and assessment: a curriculum handbook for teachers* / ed. Tedick D. J. Minneapolis : University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2002. URL:

<https://carla.umn.edu/publications/proficiency-oriented-language-instruction-and-assessment-curriculum-handbook-teachers>

177. Teng M. F. Metacognition in language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009581295>.

178. The SAGE Handbook of Intercultural Competence / ed. Deardorff D. K. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2009. 542 p.

179. Thorndike E. Education Psychology : briefer course. New York : Routledge, 2018. 468 p.

180. Tomkins S. Affect and psychological magnification: Derivations from Tomkins' script theory. *Journal of Personality*. № 2018.52 (1). P. 36–45.

181. Tuncer M., Dogan Y. Relationships among Foreign Language Anxiety, Academic Self-Efficacy Beliefs and Metacognitive Awareness: A Structural Equation Modelling. *International Journal of Learning and Development*. 2016. № 6 (2). P. 31–41

182. Vazhappilly J., Reyes M. Non-violent communication and marital relationship: Efficacy of 'emotion-focused couples' communication program among Filipino couples. *Psychological Studies*. 2017. Vol. 62 (3). P. 275–283. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12646-017-0420-z>.

183. Vickers M. J. The revolution in military affairs and military capabilities. *War in the information age: new challenges for U.S. security policy*. Washington, 2011. P. 39–55.

184. Waliński J. Enhancing intercultural communicative competence in an online collaborative assessment environment: CEFcult project. *Corpus data across languages and disciplines* / ed. P. Pęzik. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2012. P. 55–65.

185. Wells A. Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. New York : Guilford Press, 2009. 316 p.

186. Wells A., Matthews G. Attention and Emotion: a Clinical Perspective. Hove ; Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. 402 p.

187. Wells A., Matthews G. Modelling Cognition in Emotional Disorder: The S-REF Model. *Behaviour Research and Therapy*. 1996. № 34 (11–12). P. 803–812.
188. What's the difference? Criterion-referenced tests vs. norm-referenced tests. *Renaissance. See Every Student*. 2018. URL: <https://www.renaissance.com/2018/07/11/blog-criterion-referenced-tests-norm-referenced-tests/>.
189. Wosik-Kawala D., Sarzyńska-Mazurek E., Korczyński M., Bevz H. Ukrainian adaptation of Chen and Starosta's Intercultural Sensitivity Scale. *Edukacja Międzykulturowa*. 2024. No. 4 (27). P. 114–126. DOI: <https://doi.org/10.15804/em.2024.04.08>.
190. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation* / eds. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner. San Diego, CA : Academic Press, 2000. P. 13–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.
191. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 25 (1). P. 3–17.

ДОДАТОК А

Акти впровадження

Міністерство освіти і науки України
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В
ПЕРЕЯСЛАВІ
вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав,
Київська обл., 08401
тел.: (044) 293-11-11
ел. пошта: uhsp.edu@gmail.com
код ЄДРПОУ 04543387



Ministry of Education and Science of Ukraine
HRYHORII SKOVORODA UNIVERSITY IN
PEREIASLAV
30, Sukhomlynsko Str.,
Pereiaslav,
Kyiv reg., 08401
tel.: (044) 293-11-11
e-mail: uhsp.edu@gmail.com

№ _____

ДОВІДКА

**про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ковальчук Юлії Віталіївни
на тему «Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх
фахівців іноземних мов»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія**

Результати дисертаційного дослідження Ковальчук Юлії Віталіївни *«Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов»* протягом 2024-2026 років було впроваджено в освітній процес Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

У процесі впровадження використано результати теоретичного та емпіричного дослідження психологічних особливостей формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, а також розроблені авторкою методичні підходи до розвитку психологічних характеристик, які забезпечують ефективне професійне спілкування та міжкультурну взаємодію здобувачів вищої освіти.

Зокрема, під час проведення практичних занять використано результати дослідження щодо ролі міжкультурної чутливості, національної ідентичності, когнітивної самосвідомості, метакогнітивної регуляції, соціальних навичок і досвіду міжкультурної взаємодії у формуванні комунікативної культури особистості.

Окремі положення дисертаційного дослідження використовуються під час викладання освітніх компонентів професійного спрямування, реалізації групових та організацій інших форм освітньої діяльності зі здобувачами вищої освіти.

Використання результатів дослідження сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов, розвитку їхньої комунікативної компетентності, здатності до саморефлексії, усвідомленого регулювання власної поведінки та успішної міжкультурної взаємодії.

Результати дисертаційного дослідження мають практичну значущість, позитивно впливають на якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти та рекомендуються до подальшого використання в освітньому процесі та навчально-методичній роботі кафедри.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ковальчук Юлії Віталіївни з теми *«Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов»* розглянута та затверджена на засіданні кафедри психології (протокол від 17.06.2026 р. №16).

Ректор



Віталій КОЦУР

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
№ 709 від 02.07.2026





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м. Острого, Рівненська обл., Україна, 35800, ЄДРПОУ 22554101, тел./факс +380 3654 22949, e-mail osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

25 червня 2026р № 217

ДОВІДКА

*про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ковальчук Юлії Віталіївни
на тему «Психологічні особливості формування комунікативної культури
майбутніх фахівців іноземних мов»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053
Психологія*

Результати наукового дослідження Ковальчук Юлії Віталіївни на тему «Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія впроваджено в освітній процес Національного університету «Острозька академія». У процесі впровадження результатів дослідження використано розроблену авторкою програму формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, яка базується на результатах комплексного дослідження психологічних чинників міжособистісної та міжкультурної взаємодії.

Особливу увагу приділено розвитку соціальних навичок студентів, формуванню здатності до активного слухання, емпатійного розуміння співрозмовника, конструктивного зворотного зв'язку та ефективного вирішення міжособистісних суперечностей.

У практичній роботі використовувалися тренінгові вправи, рольові ігри, групові дискусії, рефлексивні методики та технології моделювання ситуацій міжкультурного спілкування. Значна увага приділялася розвитку навичок ненасильницького спілкування, психологічної гнучкості та готовності до конструктивної взаємодії в умовах культурного різноманіття.

Також було впроваджено рекомендації щодо стимулювання досвіду міжкультурної взаємодії студентів через участь у міжнародних освітніх проєктах, онлайн-комунікації з представниками інших культур, виконання міжкультурних групових завдань та аналіз автентичних комунікативних ситуацій.



Національний університет
«Острозька академія»

National University
«Ostroh Academy»



XXVII Міжнародний
приз «За якість»,
Париж, 1999

XXVII International
Trophy for Quality,
Paris 1999



Міжнародна акредитація
Естонською Агенцією з
якості освіти

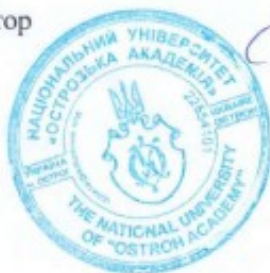
Accreditation by
Estonian Quality Agency for
Education (HAKA)

Результати впровадження засвідчили позитивну динаміку розвитку міжкультурної чутливості, комунікативної толерантності, соціальної обізнаності, готовності до комунікації та інших складників комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов.

Навчально-методичні матеріали використовуються під час практичних занять «Англійська мова» та під час роботи англomовного клубу. Практичне використання результатів дисертаційного дослідження сприяло підвищенню ефективності психологічного супроводу студентів, розвитку їхнього особистісного потенціалу, удосконаленню навичок професійного спілкування та формуванню готовності до успішної діяльності в умовах міжкультурної комунікації.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ковальчук Юлії Віталіївни з теми *«Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов»* розглянута та затверджена на засіданні кафедри англійської мови та літератури (протокол №10 від 19 травня 2026 р.).

Ректор



проф. Балашов Е.М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Воли, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 72-01-23
 ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125102

23.06.2026 № 03-24/04/2060 на № _____ від _____

ДОВІДКА
 про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ковальчук Юлії Віталіївни
 на тему «Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх
 фахівців іноземних мов» на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 053 Психологія

Результати дисертаційного дослідження Ковальчук Юлії Віталіївни «Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов» упродовж 2024–2026 років було впроваджено в освітній процес Волинського національного університету імені Лесі Українки.

У процесі впровадження використано теоретичні положення, методичні рекомендації та практичні розробки авторки щодо формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Особливу увагу приділено розвитку психологічних чинників, що забезпечують ефективність міжкультурної взаємодії та професійного спілкування студентів.

У навчальному процесі впроваджено розроблену авторкою програму формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, яка включає систему занять, вправ та тренінгових технологій, спрямованих на розвиток міжкультурної чутливості, національної ідентичності, комунікативної толерантності, готовності до комунікації та соціальної компетентності.

Практичне застосування результатів дослідження здійснювалося під час проведення практичних занять з ОК «Англійська мова» для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за ОПП «Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література».

Особливу цінність для освітнього процесу становлять розроблені рекомендації щодо формування в майбутніх фахівців іноземних мов здатності до ефективного спілкування в умовах культурного різноманіття, розвитку емпатії, навичок конструктивної взаємодії та ненасильницького спілкування.

Упровадження результатів дослідження сприяло підвищенню рівня сформованості комунікативної культури студентів, розвитку їхньої готовності до міжкультурної комунікації, удосконаленню навичок професійного спілкування та підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців іноземних мов.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ковальчук Юлії Віталіївни з теми «Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов» розглянута та затверджена на засіданні кафедри практики англійської мови Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 16 від 11 червня 2026 р.).

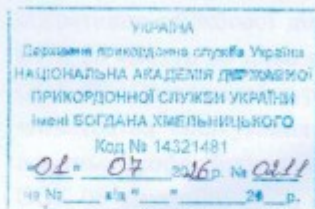
Проректор з науково-педагогічної роботи
та міжнародної співпраці



[Handwritten signature]

Людмила ЄЛІСЄЄВА

Еліна КОЛЯДА 0506874052



ЗАТВЕРДЖУЮ

Перший заступник ректора (перший проректор) з навчальної роботи
Національної академії
Державної прикордонної служби України
доктор педагогічних наук, доцент

полковник  Сергій БІЛЯВЕЦЬ
«01» 07 2016 р.

АКТ

про впровадження в освітній процес результатів наукового дослідження
на тему

«Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов»

Комісія у складі:

голови комісії – заступника начальника відділу – начальника відділення наукової, науково-технічної діяльності та інтелектуальної власності науково-організаційного відділу доктора педагогічних наук, професора полковника Олександра ДІДЕНКА;

членів комісії:

начальника кафедри іноземних мов доктора педагогічних наук, професора полковника Ігоря БЛОЩИНСЬКОГО;

професора кафедри іноземних мов кандидатки психологічних наук, доцентки працівниці Олени ВОЙТЮК;

доцентки кафедри іноземних мов докторки філософії з філології, доцентки працівниці Олени ЯНКОВЕЦЬ;

доцентки кафедри іноземних мов кандидатки психологічних наук, доцентки працівниці Ганни БАГРІЙ;

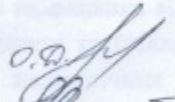
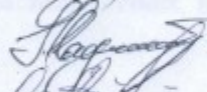
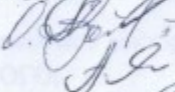
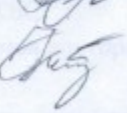
секретаря комісії – старшого наукового співробітника науково-організаційного відділу кандидата військових наук, старшого наукового співробітника працівника Володимира КОРЧЕВА

встановила і засвідчує, що результати наукового дослідження Ковальчук Юлії Віталіївни на тему «Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія впроваджено в освітній процес Національної академії Державної прикордонної служби України імені

Богдана Хмельницького на кафедрі іноземних мов факультету забезпечення оперативного-службової діяльності у робочих програмах навчальних дисциплін ООК 08 «Вступ до мовознавства» (Тема 1 «Загальні питання мовознавства») та ООК 09 «Практичний курс англійської мови» (Тема 1 «Особисті дані», Тема 31 «Мистецтво спілкування») для здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Англійська та друга іноземна мови», а також ООК 06 «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою «Психологія» (Тема 8. «Психологія професійного спілкування»).

Розроблені авторкою навчально-методичні матеріали, а саме модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов, сценарії ситуативних завдань, критерії та рубрики оцінювання впроваджено в освітній процес НАДПСУ. Навчально-методичні матеріали використовуються під час практичних занять: «Мова і мовлення. Мова і суспільство», «Інформація про себе», «Спілкування без меж», а також усіх практичних занять з теми «Психологія професійного спілкування».

Результати, отримані завдяки упровадженню авторських положень і рекомендацій Ковальчук Ю.В. позитивно вплинули на якість іншомовної підготовки курсантів-прикордонників.

Голова комісії:	полковник		Олександр ДІДЕНКО
Члени комісії:	полковник		Ігор БЛОЩИНСЬКИЙ
	працівниця		Олена ВОЙТЮК
	працівниця		Олена ЯНКОВЕЦЬ
	працівниця		Ганна БАГРІЙ
Секретар комісії:	працівник		Володимир КОРЧЕВ

«06 04 2026 р.

ДОДАТОК Б

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ковальчук Ю. В. Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, 2024. Вип. 17. С. 42–45.
2. Ковальчук Ю. В. Метакогнітивні компоненти комунікативної культури студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 18. С. 123–127.
3. Ковальчук Ю. Особливості комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов залежно від досвіду перебування в іншомовному середовищі. *Психологія: реальність і перспективи*. Вип.26. Рівне, 2026. С.115-127.
4. Пасічник І. Д., Ковальчук Ю. В. Теоретико-концептуальна модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2026. No 21. С. 58–64.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Ковальчук І.В., Попчук М. А., Ковальчук Ю.В. Особливості здійснення стратегічної компетенції для оволодіння іншомовними лексичними одиницями. *Світ наукових досліджень: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 21-22 листопада 2023 р.)* (Вип.24). С.251-252. ISSN 2786-6823

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

6. Ковальчук Ю.В. Метакогнітивний підхід у навчанні студентів в контексті освітніх інновацій. *Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 16(84). Острог, 2023. С.124-127.
7. Ковальчук Ю.В. Професійно-орієнтоване вивчення англійської мови студентами ЗВО немовних спеціальностей. *Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 19(87). Острог, 2023. С. 116-118.
8. Ковальчук І. В., Попчук М. А., Ковальчук Ю. В. Особливості метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 17(85). С. 193–195.
9. Ковальчук І. В., Попчук М. А., Ковальчук Ю. В. Використання компонентів метакогнітивного підходу в навчальній діяльності студентів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 20(88). С. 57–60.