

2.4 Approaches to development of intercultural communicative competence: status quo and glance at the future

Ключовими питаннями, розглянутими у цьому розділі монографії є: міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність (МІКК), підходи до формування МІКК, філософський рівень, загальнонауковий рівень, конкретно-науковий рівень, складові МІКК, мовні компетентності, мовленнєві компетентності (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі), лінгвосоціокультурна компетентність, навчально-стратегічна компетентність, стратегії оволодіння МІКК, особистісно орієнтований підхід, комунікативний підхід, комунікативно-етнографічний, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, рефлексивний підхід, рівневий підхід, професійно орієнтований підхід, продуктивний підхід, ситуаційний підхід, міжкультурний підхід, диференційований підхід, контекстний підхід, технологічний підхід, інтегративний підхід, інтегративно-модульний підхід, когнітивний підхід, структурно-функціональний підхід та інші. Крім того, проаналізовано докторські дисертації з галузі знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – освітні, педагогічні науки) з методики навчання іноземних мов і культур з точки зору тематики та використаних підходів.

Як ми зазначали у наших попередніх працях, основною метою навчання іноземних мов на сучасному етапі у закладах вищої освіти, як мовних, так і немовних, є **формування МІКК**, яку в цій публікації трактуємо як здатність здобувачів вищої освіти (студентів мовних і немовних спеціальностей) успішно й адекватно спілкуватися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування різних типів і видів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних і внутрішніх ситуативних факторів. Провідними складовими цієї компетентності признані: іншомовні мовленнєві компетентності (в аудіюванні, у говорінні, у читанні, у писемному мовленні та у перекладі/медіації), іншомовна лінгвосоціокультурна компетентність

(поєднання соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей); іншомовні мовні компетентності (фонетична, лексична, граматична) та навчально-стратегічна компетентність [67]. Проблема підходів є однією з фундаментальних у методиці навчання іноземних мов і культур. Їй присвятили свої публікації такі видатні вчені, як Ф. Бенсон, А. Маслоу, К. Роджерз, Р. Мей, В. Франкл, С. Оптнер, А. Холл, К. Брамфіт, У. Литлвуд, Я. ван Ейк, М. Байрам, Р. Джатінен, Т. Карсон та інші.

Проблемі підходів до навчання іноземних мов і культур було присвячено одну з наших публікацій у 2013 році [68, с. 82 - 90]. У цьому розділі підручника ми дослідили сутність таких підходів, як комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий, професійно орієнтований. Пізніше у 2018 році ми розширили поле дослідження і проаналізували підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти [69]. Цього разу ми розглянули підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях. На філософському рівні в якості основного підходу визначено гуманістичний; на загальнонауковому — структурний, функціональний та системний підходи; на конкретно-науковому (методичному) — особистісно орієнтований, комунікативний, рівневий, компетентнісний, культурологічний, рефлексивний, професійно орієнтований та продуктивний підходи. Коротко охарактеризовано кожен із перелічених підходів і **зроблено висновок** про необхідність подальшого дослідження таких відносно нових підходів, як міжкультурний, професійний, продуктивний, інтегративно-модульний, конструктивний, структурно-функціональний, комунікативно-етнографічний.

Минули роки і виникла необхідність проаналізувати провідні підходи, на які спираються фундаментальні дослідження в галузі методики навчання іноземних мов і культур, та прогнозувати більшу розповсюдженість інших підходів. Отже, **мета цього розділу монографії**: зробити системний аналіз використаних у докторських дисертаціях, захищених в Україні у 2011- 2023 роках, підходів до навчання іноземних мов, навчання іноземних мов і культур,

реалізації міжкультурної іншомовної освіти, формування МІКК та виявити ступінь їх розповсюдженості.

Для досягнення цієї мети ми використали такі **методи дослідження**: системний аналіз і зіставлення точок зору з проблеми, узагальнення та концептуалізація виявлених поглядів на ефективність різних підходів до навчання іноземних мов, навчання іноземних мов і культур, реалізації міжкультурної іншомовної освіти, формування МІКК, вивчення досвіду формування МІКК у закладах середньої та вищої освіти. Як впливає з вищесказаного **матеріалом для аналізу** були докторські дисертації зі спеціалізації «теорія та методика навчання іноземних мов».

Нагадаємо, що «**докторська дисертація**» — кваліфікаційна наукова праця, підготовлена на здобуття наукового ступеня доктора наук обсягом основного тексту не менше 10 авторських аркушів на правах рукопису або обсягом основного тексту не менше трьох авторських аркушів у вигляді наукової доповіді у разі захисту наукових досягнень, опублікованих у вигляді монографії або сукупності статей, яка містить нові науково обґрунтовані результати [70, с. 1].

Докторська дисертація, згідно з Порядком присудження та позбавлення наукового ступеня доктора наук від 17 листопада 2021 р., повинна відповідати певним вимогам [70, с. 3]. Виділимо основні з них:

- містити *наукові положення та нові науково обґрунтовані результати* у певній галузі науки, одержані здобувачем особисто, які мають практичну та теоретичну цінність та які підтверджуються документами, що засвідчують проведення здобувачем досліджень;
- містити обґрунтовані висновки на основі одержаних здобувачем достовірних результатів;
- свідчити про особистий внесок здобувача в науку щодо розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми тощо.

Для досягнення перелічених вимог дисертант має визначити методологічну основу свого дослідження, до якої відносяться і наукові підходи.

Як компонент методологічної основи навчання підхід з точки зору різних авторів [71, 72, 73] виконує багато функцій:

- характеризує чинні погляди на проблему, що досліджується;
- зумовлює ідеологію та методологію розв'язання проблеми, яка розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, основні цілі, принципи, етапи, механізми їх досягнення;
- відображає соціальну установку суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; глобальну і системну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, яка включає всі його компоненти, в тому числі суб'єктів педагогічної взаємодії (студента та викладача).

Зазначимо також і те, що в методиці навчання іноземних мов і культур існує чимало визначень підходу до навчання іноземних мов. Наведемо як приклад кілька з них: найзагальніша методологічна основа дослідження в конкретній галузі знань, у межах якої розглядають й інтерпретують процес навчання іноземних мов; теоретико-методологічне положення, за яким розглядається діяльність з оволодіння МІКК; стратегія навчання мови і вибору методу формування складових МІКК, який реалізує цю стратегію та інші. Отже, в цій публікації ми розглядаємо **підхід** як базову категорію теорії формування МІКК.

Не залишимо поза увагою і той факт, що в методиці навчання іноземних мов наразі не існує *єдиної* типології підходів, але є значна кількість класифікацій, розроблених відповідно до різних критеріїв. Узагальнимо окремі з них у таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Приклад класифікацій підходів до навчання іноземних мов

З позицій психології оволодіння мовою	З позицій різних факторів	З позицій способу навчання	З позиції об'єкта навчання
біхевіористський	граматичний	прямий	мовний
індуктивно-свідомий	прямий	свідомий	мовленнєвий
пізнавальний або когнітивний	читання	діяльнісний	
інтегрований	колективний		
	комунікативно-індивідуалізований		
	біхевіористський		

Для з'ясування рівня розробленості сучасних класифікацій підходів та їх номенклатури для формування складових МІКК ми проаналізували докторські дисертації з методики навчання іноземних мов, захищені в Україні з 2011 по 2023 р. р. Результати аналізу представлено у таблиці (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Підходи до навчання іноземних мов, іншомовного спілкування, міжкультурного іншомовного спілкування, іншомовної комунікативної компетентності, міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності

Дослідник	Микитенко Н.О., 2011 р.	Задорожна І.П., 2012 р.	Черниш В.В., 2015 р.	Ольховська А.С., 2017 р.
Підхід				
Особистісно-діяльнісний	+*	+	-	-
Компетентнісний	-	+	+	-
Рівневий	-	+	+	-
Ситуаційний	-	-	-	-
Міждисциплінарний (суб'єктно-синергетичний)	-	-	-	-
Диференційний	-	-	-	-
Комунікативний	-	-	-	-
Контекстний	-	-	-	-
Рефлексивний	-	+	+	-

Продовження таблиці 2.

Професійно орієнтований	-	-	-	-
Продуктивний	-	-	-	-
Технологічний	-	-	-	-
Інтегративний	-	-	-	-
Когнітивний (свідомий)	-	-	-	-
Структурно-модульний	-	-	-	-
Культурологічний	-	-	-	-

Підходи до навчання іноземних мов, іншомовного спілкування, міжкультурного іншомовного спілкування, іншомовної комунікативної компетентності, міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності

Дослідник Підхід	Біконя О.П., 2017 р.	Попова О.В., 2017 р.	Асадчих О.В., 2017 р.	Зінукова Н.В., 2018 р.
Особистісно-діяльнісний	-	-	-	-
Компетентнісний	-	-	-	+
Рівневий	+	-	-	-
Ситуаційний	+	-	-	-
Міждисциплінарний (суб'єктно-синергетичний)	+	-	-	+
Диференційний	-	-	-	-
Комунікативний	-	-	-	-
Контекстний	-	-	-	-
Рефлексивний	+	-	-	-
Професійно орієнтований	-	-	-	-
Продуктивний	-	-	-	-
Технологічний	-	-	-	-
Інтегративний	-	-	+	-
Когнітивний (свідомий)	-	-	-	+
Структурно-модульний	-	-	-	-
Культурологічний	-	-	-	-

Продовження таблиці 2.

**Підходи до навчання іноземних мов, іншомовного спілкування,
міжкультурного іншомовного спілкування, іншомовної комунікативної
компетентності, міжкультурної іншомовної комунікативної
компетентності**

Дослідник	Корнєва З.М., 2018 р.	Сімкова І.О., 2018 р.	Дмітренко Н.Є., 2021 р.	Синекоп О.С., 2023 р.
Підхід				
Особистісно-діяльнісний	-	-	+	+
Компетентнісний	+	+	+	+
Рівневий	+	-	-	+
Ситуаційний				+
Міждисциплінарний (суб'єктно- синергетичний)	-	-	-	+
Диференційний	+	-	-	+
Комунікативний	-	-	+	+
Контекстний		-	-	-
Рефлексивний	+	-	-	-
Професійно орієнтований	х	х	х	х
Продуктивний	-	-	-	-
Технологічний	-	-	-	-
Інтегративний	-	-	-	-
Когнітивний (свідомий)	-	-	-	-
Структурно-модульний	х	х	х	х
Культурологічний	х	х	х	х

Умовні позначки*: «+» - підхід розглядається; «-» - підхід не розглядається; «х» - підхід використано імпліцитно. Окремі підходи, що впливає із змісту дисертацій, авторами реалізовані, але до методологічної бази не внесені.

Зазначимо, що до уваги бралися в основному підходи, заявлені в дисертації експліцитно. Спираючись на таблицю, визначимо рейтинг уживаності внесених до таблиці підходів за 8-и бальною шкалою. Один «+» оцінюється в один бал (див. табл.3).

Таблиця 3.

Рейтинг проаналізованих підходів

№ З/П	Кількість балів	Номер місця	Назва підходу
1	7 балів	1 місце	компетентнісний
2	6 балів	2 місце	рівневий
3	5 балів	3 місце	особистісно орієнтований
4	4 бали	4 місце	рефлексивний, міждисциплінарний
5	3 бали	5 місце	ситуаційний, диференційний
6	2 бали	6 місце	інтегративний, когнітивний
7	1 бал	7 місце	професійно орієнтований, структурно-модульний культурологічний (використані імпліцитно)
8	0 балів	8 місце	контекстний, продуктивний, технологічний (не використані)

Отже, здійснений аналіз призводить до таких висновків.

- На філософському рівні підходи не оновлювалися; основним підходом залишається гуманістичний, орієнтований, як відомо, на всебічний розвиток особистості.
- На загальнонауковому рівні провідними залишаються структурний та системний підходи.
- На конкретно-науковому (методичному) з 2012 року провідне місце посідає **компетентнісний підхід**. Його внесено до методологічної бази у таких докторських дисертаціях (авторські назви дисертацій збережено):
 - Задорожна І. П. (2012). «Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією».
 - Черниш В. В. (2015). «Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні».

- Зінукова Н. В. (2018). «Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері (на матеріалі англійської та української мов)».

- Корнева З. М. (2018). «Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах».

- Сімкова І. О. (2017). «Методика навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу з аркуша у науково-технічній сфері (англійська й українська мови)».

- Дмітренко Н. Є. (2021). «Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики».

- Синєкоп О. С. (2023). «Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій».

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з **рівневим** підходом, який обґрунтовано використано в дисертаціях Черниш В. В., Задорожної І. П., Корневої З. М., Синєкоп О. С., Біконі О. П. (2017) «Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей».

Особистісно-діяльнісний підхід вважається основоположним у навчанні іноземних мов і культур і широко використовується дослідниками протягом десятиріч. Його використали Задорожна І. П., Дмітренко Н. Є. та Синєкоп О. С.

Щодо рефлексивного та міждисциплінарного підходів, то необхідність їх використання визнається багатьма науковцями, а ось їхнє застосування у докторських дисертаціях не можна вважати ефективним. **Рефлексивний** підхід розглянуто лише у дисертаціях Черниш В. В., Задорожної І. П., Біконі О. П., а **міждисциплінарний** – у дисертаціях Біконі О. П. та Синєкоп О. С.

Недостатня увага приділена, з нашої точки зору, і таким підходам, як **комунікативний**, **ситуаційний** та **диференційний**. Комунікативний підхід використано у дисертаціях Корневої З. М. та Дмітренко Н. Є., а ситуаційний у

дисертаціях Біконі О. П. та Синекоп О. С. Причину цього ми вбачаємо в тому, що вони стали загальноприйнятими і не потребують додаткових наукових розвідок. **Диференційний** же підхід навпаки знаходиться поки що у процесі вивчення і вважається досить складним для впровадження. На нашу думку, його всебічно розглянуто у дисертації Синекоп О. С. для однієї спеціальності. Отже, потребуються додаткові наукові розвідки для інших спеціальностей..

І нарешті два підходи з найнижчим індексом уживаності: **інтегративний** (дис. Дмитренко Н. Є.) та **когнітивний** (дис. Корневої З. М. і Сімкової І. О).

Особливе місце в проведеному аналізі посіли ще дві групи підходів. Перша – це **професійно орієнтований, структурно модульний та культурологічний** підходи. Вони не зазначені у проаналізованих докторських дисертаціях, але використані імпліцитно. Друга група – підходи, на які не спираються вищеперераховані фундаментальні дослідження: **контекстний, продуктивний та технологічний**. На наш погляд, ці підходи не слід відносити до категорії самостійних, зважаючи на те, що вони є складовими інших підходів.

Не можна не назвати й ті докторські дисертації, в яких методична категорія «підхід» не розглядається взагалі. Їх небагато, але вони є:

- Микитенко Н. О. (2011). «Теорія і технології іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей».

- Асадчих О. В. (2017). Методична система інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення».

- Попова О. В. (2017). Теоретико-методичні засади професійно-методичної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти».

- Ольховська А. С. (2017). Теоретичні і методичні засади навчання у магістратурі майбутніх перекладачів усного синхронного та письмового перекладу в суспільно-політичній сфері (англійська й українська мови).

Переважаю це дисертації минулих років і дисертації, присвячені проблемам навчання перекладу. Гадаємо, що в останніх мав би розглядатися принаймні компетентнісний підхід, оскільки поняття «перекладацька

компетентність» існує в теорії методики навчання перекладу та запропоновано кілька варіантів її структури. Отже, можна зробити такі **висновки**:

- Філософський підхід, на який найчастіше спираються дослідники, не змінився, це – гуманістичний підхід. Вважаємо доцільним уважніше поставитися до синергетичного підходу і скористатися його методологічним потенціалом. Цінність цього підходу, на думку І. Передборської, яку поділяємо і ми, для сучасної філософії освіти полягає в тому, що синергетика, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини у світі, що швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему – проблему пошуку людиною свого місця в ньому [74].

- **Загальнонаукові підходи** майже не розглядалися; в одній роботі згадувався системний підхід. У майбутніх дослідженнях бажано з'ясувати суть, змістовно-функціональне наповнення та операційно-дослідницький потенціал системного, структурно-функціонального, інтегративного, історичного, термінологічного, когнітивного (пізнавального) підходів та підходу моделювання [75] у контексті проблеми формування МІКК.

- **На конкретно-науковому (методичному) рівні** проаналізовано і використано значну кількість підходів (див. табл.1). Найбільш розповсюдженим продовжує залишатися компетентнісний підхід. Як показує проведений аналіз недостатньо уваги приділено насамперед предметно-мовному інтегрованому підходу (CLIL - Content and Language Integrated Learning), не зважаючи на те, що він є наразі одним з найбільш розповсюджених у світі [76]. Особливості його реалізації варіюються залежно від країни.

Вважаємо, що проблема формування МІКК в різних закладах освіти **в аспекті предметно-мовного інтегрованого підходу на рівні фундаментального дослідження чекає на своє вирішення.**

І, нарешті, звернемося до тематики докторських дисертацій. Нагадаємо коротко структуру МІКК. Детально зміст і структуру МІКК ми розглядали в інших публікаціях [67, с. 515 – 530; 77, с. 33 – 37]. Окреслимо суть питання для точного сприйняття матеріалу. В цій публікації, як і в попередніх, ми **трактуємо**

МІКК як здатність здобувачів вищої освіти (студентів мовних і немовних спеціальностей) успішно й адекватно взаєморозумітися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування різних типів і видів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних і внутрішніх ситуативних факторів. Провідними складовими цієї компетентності признані: іншомовні мовленнєві компетентності (в аудіюванні, у говорінні, у читанні, писемному мовленні та перекладі/медіації), іншомовна лінгвосоціокультурна компетентність (поєднання соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей); іншомовні мовні компетентності (фонетична, лексична, граматична) та навчально-стратегічна компетентність [77, с. 33 – 37].

Нагадаємо сутність вищеназваних компетентностей, описану нами раніше у підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» [77, с. 90 – 100]. **Іншомовна мовленнєва компетентність** – це здатність до реалізації різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу/медіації) в життєво та професійно важливих для студентів сферах і ситуаціях спілкування. **Лінгвосоціокультурна компетентність** – це здатність і готовність здобувачів вищої освіти до іншомовного міжкультурного спілкування. Ця компетентність утворюється динамічною взаємодією сформованих соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей. **Мовна (лінгвістична) компетентність** – здатність студента практично користуватися мовною системою (фонетичною, лексичною, граматичною) відповідно до норм конкретної мови та культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ. Іншомовна лінгвістична компетентність також охоплює низку компетентностей, основними з яких є фонетична, лексична, граматична. Усі вищеперелічені компетентності тісно пов'язані між собою, а швидкість та якість їх формування значною мірою залежать від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності.

Навчально-стратегічна компетентність – це здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями

у процесі оволодіння МІКК і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. Ця компетентність складається із двох компетентностей: навчальної та стратегічної. Формується навчально-стратегічна компетентність на основі відібраних навчальних (прямих, непрямих, компенсаторних) і комунікативних стратегій (компенсаторних, афективних, соціальних, метакогнітивних тощо). Кожна з названих вище компетентностей базується на складній та динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань та усвідомленостей.

Отже, всі захищені докторські дисертації присвячені проблемі формування МІКК у повному обсязі або окремих її складових (компетентностей) у закладах вищої освіти. Вони охоплюють проблеми навчання іноземних мов і культур студентів бакалаврату та магістратури мовних і немовних спеціальностей.

Тематика докторських дисертацій з формування МІКК студентів мовних спеціальностей

Вважаємо, що позитивним є те, що захищено п'ять дисертацій з проблеми навчання різних видів перекладу у різних сферах діяльності (Зінукова Н. В., Сімкова І. О., Ольховська А. С., Асадчих А. В., Попова О. В.). Окремими дослідниками частково розглянуто зміст і структуру перекладацької компетентності. Підходи ж до формування цього виду компетентності описано вкрай скупо. Майбутнім дослідникам цієї проблеми можна порекомендувати глибше занурюватися у вибір підходів.

У двох дисертаціях розглянуто питання формування англійськомовної комунікативної компетентності:

- Задорожна І. П. (2012). «Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння *англомовною комунікативною компетенцією*». Дисертант детально розглянула структуру англомовної комунікативної компетентності та структуру і зміст кожної з її складових: фонетичної, лексичної та граматичної компетентностей; компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

- Черниш В. В. (2015). «Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів *професійно орієнтованої англомовної компетенції* в

говорінні». Здобувач значну увагу приділила аналізу професійно педагогічного спілкування учителя іноземної мови та особливостям міжкультурного професійно орієнтованого говоріння вчителя іноземної мови. У роботі детально досліджено змістовий компонент навчання майбутніх учителів англійськомовного професійно орієнтованого говоріння у закладах вищої освіти.

Зроблені висновки дозволяють констатувати, що фундаментальних досліджень з методики формування окремих складових МІКК реалізовано, по-перше, недостатньо а, по-друге, вони починають втрачати свою наукову новизну. Необхідні новітні наукові розвідки.

Тематика докторських дисертацій з формування МІКК студентів немовних спеціальностей

У цілому цій проблемі присвячено п'ять дисертацій. В них досліджувалися проблеми формування різних мовних і мовленнєвих компетентностей студентів різних спеціальностей.

-Микитенко Н. О. здійснила дослідження проблеми формування *іншомовної професійної компетентності* майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Визначила структуру іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей та сконструювала диференційну і сугестивно-асоціативну технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх *фахівців природничих спеціальностей*,

- Біконя О. П. дослідила цілі та зміст самостійного позааудиторного навчання студентів *економічних спеціальностей* англomовного ділового говоріння та письма. Конкретизувала вимоги до рівня володіння англomовними компетентностями у діловому говорінні і письмі.

- Корнева З. М. обрала предметом дослідження професійно орієнтоване англomовне навчання студентів *технічних спеціальностей* закладів вищої освіти. Показала особливості формування *міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності* як мету навчання студентів технічних спеціальностей іноземної мови професійного спрямування. У дисертації розрізняються такі компетентності: базова загальнопрофесійна

комунікативна компетентність, просунута загальнопрофесійна іншомовна комунікативна компетентність, вузькоспеціалізована іншомовна комунікативна компетентність.

- Дмітренко Н. Є. вивчила проблему автономного навчання *професійно орієнтованого англійськомовного спілкування* майбутніх учителів математики. Всебічно висвітлила методику автономного формування *професійно орієнтованих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі*.

- Синекон О. С. всебічно дослідила сутність диференційованого навчання майбутніх фахівців з *інформаційних технологій* професійно орієнтованого англійськомовного спілкування. Розробила методику диференційованого формування *професійно орієнтованих компетентностей в англійськомовному аудіюванні, читанні, говорінні та письмі*.

Підсумуємо сказане. В цілому кількість захищених докторських дисертацій з проблеми формування у студентів немовних спеціальностей МІКК недостатня. Значно більше уваги дослідники приділили таким її складовим, як мовленнєві іншомовні комунікативні компетентності та навчально-стратегічна компетентність. Трохи поза увагою залишилися мовні та лінгвосоціокультурна компетентності.

Заключний висновок:

- Проблемі формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності присвячена значна кількість захищених докторських дисертацій. У більшості з них визначено методичні підходи до реалізації запланованого дослідження.

- Головним філософським підходом до розв'язання зазначеної проблеми на фундаментальному рівні залишається гуманістичний підхід. У подальших докторських дисертаціях здобувачам можна порекомендувати звернути більше уваги на синергетичний підхід.

- На загальнонауковому рівні перевага надається структурному та системному підходам. У майбутньому бажано детальніше розглянути системний, структурно-функціональний, інтегративний, історичний,

термінологічний, когнітивний (пізнавальний) методологічні підходи у контексті розв'язання проблеми формування МІКК.

- На конкретно-науковому (методичному) рівні сучасну типологію методичних підходів до формування МІКК поки що не розроблено.
- На цьому рівні науковці надають перевагу компетентнісному підходу до формування МІКК.
- З більшою чи меншою частотою використовуються такі підходи: компетентнісний, рівневий, особистісно орієнтований, рефлексивний, міждисциплінарний, ситуаційний, диференційний, інтегративний, когнітивний, професійно орієнтований, структурно-модульний, культурологічний. Недостатньо дослідженим на рівні фундаментального дослідження МІКК вважаємо предметно-мовний інтегрований підхід.
- Не досліджено і проблему правомірності існування мотиваційного підходу.
- Щодо тематики докторських дисертацій, то слід акцентувати на таких фактах: тематика формування МІКК у студентів аспірантури взагалі відсутня; тематика дисертацій з формування МІКК у студентів мовних і немовних спеціальностей у бакалавраті та магістратурі актуальна, але їх кількість обмежена. Майже ігнорується проблема інтегрованого формування мовних і мовленнєвих компетентностей.
- Особливу увагу слід приділити визначенню підходів до формування перекладацької компетентності, насамперед технології оцінювання її сформованості.

Насамкінець будемо вдячні наступним поколінням науковців, які скористаються результатами цього дослідження і підготують фундаментальні та науково-практичні праці на нових теоретико-методичних засадах, включаючи методичні підходи.

Також висловлюємо подяку авторам використаних нами докторських дисертацій та науковцям, на публікації яких ми спиралися.