

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



І. С. БАХОВ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Збірник наукових праць

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

ББК 88.5
Б30

Бахов, І. С.

Б30 Формування професійної міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів:зб.наук.пр./І. С.Бахов. — К. :ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 268 с. : іл. — Бібліогр. в кінці розд.

ISBN 978-611-02-0017-2

У пропонованому збірнику досліджується проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. Розглянуто сутність, структуру міжкультурної комунікативної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації. Обґрунтовуються психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності та умови оволодіння міжкультурною компетенцією студентами-перекладачами.

Для студентів — майбутніх перекладачів, викладачів, а також для всіх, хто цікавитися проблемами міжкультурної комунікації.

ББК 88.5

© І. С. Бахов, 2009

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009

ISBN 978-611-02-0017-2

© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

Психолого-педагогічні передумови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	141
Умови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.....	145
Принципи формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-перекладачів	153
Аксіологічний аспект формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	173
Основні моделі міжкультурної комунікації майбутніх перекладачів.....	178
Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти	185
Педагогічні умови ефективної реалізації моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти	209
Динаміка формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.....	233
Комунікативна компетентність як складова підготовки майбутніх управлінців у вищому навчальному закладі.....	248
Список наукових та навчально-методичних праць Бахова Івана Степановича	255

Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти

Вирішення проблеми формування професійно-комунікативної компетентності у майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти потребує розробки теоретико-методологічної стратегії в умовах нової педагогічної парадигми, яка ґрунтується на ідеях модернізації, гуманізації, гуманітаризації освіти.

Як теоретико-методологічна стратегія формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів може виступати методологічний підхід до дослідження. Зрозуміло, сам підхід, як справедливо зазначає Б. С. Гершунський, може бути не єдиним, “він допускає і навіть припускає альтернативність у використовуваних освітніх стратегіях” [5, с. 54].

Вдосконалення освіти відбувається з точки зору різних підходів: системно-структурного, програмно-цільового, професійно-особистісного, технологічного, синергетичного, інтегративно-модульного та ін.

Виходячи зі специфіки професійної комунікації майбутніх перекладачів, для ефективного здійснення якої необхідне системне застосування лінгвістичних, соціально-психологічних знань і відповідних умінь та якостей, що характеризують особливу “перекладацьку особистість”, здатну здійснювати діалог культур, ми обрали за базові для нашого дослідження системний, культурологічний та особистісно-діяльнісний підходи.

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені у працях Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, де особистість розглядалася як суб’єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності й спілкування.

Розглядаючи особистісно-діяльнісний підхід як єдність особистісного і діяльнісного компонентів, зазначимо, що перший спів-

відноситься з особистісним або, як його останнім часам визначають, особистісно-орієнтованим (М. О. Алексєєв, Є. В. Бондаревська, Е. Ф. Зеєр, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.) підходом в освіті. Згідно з цим підходом у центр освіти стоїть особистість того, хто навчається, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Концептуальна основа цього підходу має свої витоки у положеннях багатьох концепцій і теорій минулого й сьогодення: в ідеях гуманізму, втілених у педагогічному досвіді В. А. Сухомлинського, Я. Корчака; в положеннях особистісно-гуманної концепції Ш. А. Амонашвілі; в концепції діалогу культур М. М. Бахтіна — В. С. Біблера та ін. Е. Ф. Зеєр використовує поняття “особистісно-орієнтоване виховання”, під яким розуміє “становлення духовності особистості, яка дає можливість реалізовувати свою природну, біологічну і соціальну сутність” [8, с. 31]. Потрібно наголосити, що у своєму особистісному компоненті цей підхід можна зіставити із сформульованим на основі гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерса підходом, зорієнтованому на тому, хто навчається.

Особистісно-діяльнісний підхід у своєму особистісному компоненті передбачає, як зазначає І. О. Зимня, що в центрі навчання перебуває сам той, хто навчається, — його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість. Виходячи з інтересів студента, рівня його знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття й формує, спрямовує, корегує весь освітній процес з метою розвитку його особистості. Відповідно мета кожного заняття при реалізації особистісно-діяльнісного підходу формується з позиції кожного конкретного студента і всієї групи в цілому.

Застосування особистісно-діяльнісного підходу в процесі формування професійно-комунікативної компетенції майбутніх перекладачів дає змогу активізувати внутрішні резерви саморозвиваючої особистості: усвідомлення індивідом природних міжособистісних ситуацій, самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій, власних “бар’єрів” у професійному спілкуванні, дати йому концептуальний інструментарій до проблеми “Я — у перекладацькій ситуації”. Це передбачає спеціальну організацію його навчальної та квазіпрофесійної діяльності, оскільки, як зазначав С. Л. Рубінштейн [17], зробити особистісний аспект єдиним — означає закрити собі шлях до вивчення закономірностей психічної діяльності і “тим більше, діяльності і поведінки людини в цілому”, додає І. О. Зимня [9, с. 77].

У своєму діяльнісному компоненті особистісно-діяльнісний підхід має також багатосторонні передумови формування: в педагогічному плані — це положення про суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя і учня (А. Ф. Дістервег) та активності того, хто навчається (Й. Г. Песталоцці, А. Ф. Дістервег, Л. М. Толстой, П. Ф. Каптерев та ін.); у загальнопсихологічному — теорія діяльності (О. М. Леонтьєв), особистіснодіяльнісного опосередкування (С. Л. Рубінштейн, А. В. Петровський та ін.), теорія навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, І. О. Зимня, А. К. Маркова, І. І. Ільясов).

Діяльнісний компонент особистісно-діяльнісного підходу дає змогу вивчати педагогічні процеси в логіці цілісного розгляду всіх основних компонентів професійної діяльності (її цілей, мотивів, дій, аналізу результатів). При цьому в процесі професійної підготовки майбутній перекладач вчиться здійснювати професійно-комунікативну діяльність. Діяльнісний компонент передбачає засвоєння знань, оволодіння вміннями в процесі власної активності, вирішення практичних завдань за рахунок гуманних, рівнопартнерських суб'єкт-суб'єктних відносин.

З позицій гуманізації освіти особистісно-діяльнісний підхід передбачає створення сприятливих умов для “повноцінного виявлення, розвитку особистісних функцій усіх суб'єктів освітнього процесу” [23, с. 12].

На думку О. С. Белкіна, Е. Ф. Зеєра, повноцінне формування компетентності (у нашому випадку професійно-комунікативної компетентності) студента, тобто формування тривких знань, умінь, навичок і якостей, забезпечуються не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду. Організований відповідно до принципів особистісно-діяльнісного підходу навчально-виховний процес є орієнтованим саме на потреби особистості в пізнанні, максимально активізує внутрішній світ студента, мислення, його особистісний досвід, породжує мотиви і включає у діяльність, творчий пошук, формування особистісної позиції в ході навчання. У цьому сенсі і метод, і форма навчання виступають як джерело особистісних знань, досвіду, почуттів. Гнучкий педагогічний процес будується на полівалентному, а отже, варіативному змісті освіти, що дає змогу особистості здійснити більш усвідомлений, компетентний вибір життєвого шляху, а також індивідуального стилю професійного спілкування.

В цілому застосування особистісно-діяльнісного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача забезпечує зазначене формування “через актуалізацію й активізацію внутрішніх резервів особистості, що розвивається” (О. В. Бондаревська).

Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів як міжкультурних посередників доцільно розглядати з урахуванням культурологічної концепції, у якій культура представлена як соціальне явище, в тому числі й педагогічне.

Аналіз літератури з проблем культурології дав змогу нам виділити деякі аспекти культурологічного підходу до дослідження процесу формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача. На думку багатьох дослідників (А. І. Арнольдов, Ю. І. Єфімова, І. А. Громов, В. П. Тугарінов та ін.), людина завжди діє у рамках культури, будучи одночасно об’єктом культурних дій та суб’єктом, творцем цінностей.

У працях В. С. Біблера, М. С. Злобіна, І. Ф. Ісаєва проблема культури розглядається як проблема зміни самої людини, її становлення як творчої особистості. Це і проблема взаємодії людей, за якої відбувається їх взаємнообразне формування, яке забезпечує актуалізацію культури. З цього боку ми розглядаємо майбутнього перекладача як суб’єкта культури, як вільну, активну індивідуальність, орієнтовану на вільну творчість, яка перетворює ставлення до накопиченої культури.

Інший аспект культурологічного підходу до дослідження професійно-комунікативної компетентності розглядає культуру як невід’ємну частину лінгвістичної освіти. В середині 80-х років ХХ століття з’явились дослідження із застосування культурологічного підходу до вивчення іноземних мов (Л. Блумфілд, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров та ін.). Це зумовлено зміною соціального і політичного становища в світі, більшою мірою відкритості міждержавних відносин, пошуком нових форм спілкування представників різних культур, необхідністю формування толерантності до різних проявів культури іншої нації.

У підготовці перекладача цей підхід почав застосовуватися у зв’язку із зміною його соціальної ролі у суспільстві. Відповідно до багатьох концепцій, перекладач виступає не просто в ролі мовного посередника, а як мовний консультант, спеціаліст, який добре знає мову, культуру, економіку відповідної країни. Як справедливо зазначає В. Н. Комісаров, “у перекладі стикаються різні культури, системи

цінностей, різні особистості, різні склади мислення, різні літератури, різні епохи, різні рівні розвитку, різні традиції і установки” [11, с. 23]. Переклад, за словами Л. Д. Швейцера, “є актом міжкультурної комунікації” [22, с. 47]. Врахування цих чинників у контексті лінгвістичної освіти майбутніх перекладачів означає вихід за межі мови у сферу соціальної історії людини, системи її соціальних знань, світоглядних ідей, системи цінностей і відносин, особливостей вербальної та невербальної поведінки і форм свідомості [4].

Ми погоджуємося з думкою вітчизняних і зарубіжних педагогів, що перспектива розвитку вітчизняної системи підготовки перекладачів повинна бути тісно пов’язана:

- з наявністю реального виходу на іншу культуру та її представників;
- з конструюванням процесу професійного навчання як процесу пізнання іншої культури, а отже, й усвідомлення ними своєї належності до певного соціокультурного суспільства, що сприятиме створенню умов для взаєморозуміння й взаємодії представників різних культур в умовах полікультурної комунікації.

Застосування культурологічного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів спрямоване на правильне сприйняття, розуміння й оцінку інших культур. Міжкультурне спілкування — це в певному розумінні рівноправний діалог культур. Повага до іншої культури і поглиблене пізнання своєї — передумова культурної рефлексії, уміння поставити себе на місце партнера по спілкуванню, уявити його спосіб мислення, уміння знайти точки дотику в процесі комунікації. Це, у свою чергу, робить необхідним формування комунікабельності, толерантності, умінь соціальної взаємодії.

Ми розглядаємо формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача як складний і багатогранний процес, як педагогічну систему, під якою ми слідом за В. П. Беспалько розуміємо “сукупність взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і свідомого педагогічного впливу на формування особистості” [2, с. 6].

Для виявлення компонентного складу розглядуваної системи та її підсистем, їх зв’язку і відносин у процесі її функціонування і розвитку ми використовували системний підхід, основні положення якого широко представлені у працях Ю. А. Конаржевського, Н. В. Кузьміної, Г. М. Серикова, В. А. Сластьоніна та ін.

Основним інструментом цього підходу є системний аналіз, який являє собою сукупність методів і прийомів для вивчення складних об'єктів. Прийнято виокремлювати чотири аспекти здійснення системного аналізу, які можна застосовувати до педагогічних об'єктів та явищ: морфологічний, структурний, функціональний, генетичний. Ю. А. Конаржевський зазначає, що всі вони виступають в органічній єдності, яка зумовлена єдністю властивостей цілісної системи [12]. Найбільш повно ця єдність проявляється в моделюванні.

Моделювання — це теоретичний метод наукового пізнання, який характеризується як відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, який спеціально створений для вивчення і при цьому називається моделлю. Другий з об'єктів, який називається моделлю першого, перебуває у певній об'єктивній відповідності до пізнаваного об'єкта, здатен замінити його на певних етапах пізнання і при його дослідженні дає, зрештою, інформацію про сам модельований об'єкт [20, с. 107].

Вивчаючи проблему формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, вважаємо за необхідне розробити модель цього процесу, внаслідок чого ми звертаємося до методу моделювання. Моделювання завжди визначається через поняття “модель”.

Під моделлю ми, слідом за Б. А. Глинським, Б. С. Грязновим, розуміємо “самостійний об'єкт, який перебуває в певній відповідності з пізнаваним об'єктом, здатний замінити останній у деяких відношеннях і дає при дослідженні певну інформацію, яка переноситься за певними правилами відповідності на модельований об'єкт” [13, с. 88].

Для того щоб об'єкт був моделлю іншого об'єкта (оригіналу), для нього, на думку Г. М. Серикова, В. А. Сластьоніна, В. Н. Михеєва, В. А. Штофа та інших вчених, повинні бути властиві такі характерні риси: 1) бути системою; 2) перебувати в певному співвідношенні подібності з оригіналом; 3) за деякими параметрами відрізнятися від оригіналу; 4) замінити оригінал у певних відношеннях у процесі дослідження; 5) забезпечувати можливість одержувати знання про оригінал в результаті дослідження.

Незважаючи на те, що модель багатозначна, вона зводиться до умовного образу (зображення, схеми, описання) якогось об'єкта чи системи об'єктів.

Співвіднесеність моделі оригіналу конкретизується як співвіднесеність деяких властивостей і відносин моделі безпосередньо з власти-

востями і відносинами оригіналу, які цікавлять дослідника. У зв'язку з цим під оригіналом слід розуміти не цілісний об'єкт у його якісно-кількісній специфіці, у всьому багатстві його різноманітних властивостей, зв'язків, відносин, а тільки певний обмежений комплекс тих засобів, зв'язків, відносин, які безпосередньо цікавлять дослідника.

Моделлю у цьому випадку вважається відповідно не увесь цілісний об'єкт, який заміщає оригінал у процесі дослідження, а лише той комплекс властивостей, зв'язків і відносин цього об'єкта, який схожий з відповідним комплексом, який називається оригіналом.

Модель використовується для "отримання таких даних про оригінал, які важко або неможливо отримати шляхом безпосереднього дослідження оригіналу" [13, с. 36]. Сама по собі модель не є самоціллю, вона є лише засобом дослідження об'єкта, який вона представляє, перебуваючи з ним у відношенні деякої подібності. В нашому дослідженні використання моделі дає змогу зберегти уявлення про досліджуваний предмет як про цілісне явище і полегшує проникнення в його суть.

При моделюванні процесу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої освіти ми підійшли до вибору типу моделі, яка б найкраще дала змогу дослідити цей процес.

У спеціальній літературі існує кілька класифікацій моделей [13, с. 71–84; 24, с. 7–8].

Для того щоб охарактеризувати нашу модель, розглянемо коротко ці класифікації.

Матеріальні моделі функціонують за природними законами свого природного буття і через це є незалежними від діяльності людини. Роль людини полягає тільки у зміні умов існування об'єкта.

Ідеальні моделі існують тільки в діяльності людей і функціонують за законами логіки. Вони є об'єктивними тільки за своїм змістом, але суб'єктивні за своєю формою і не можуть існувати поза цією формою.

Знакові моделі також існують тільки в діяльності людей і являють собою матеріальні об'єкти, але функціонують не за законами фізичного буття.

Моделі-уявлення є результатом не тільки безпосередньо чуттєвого відображення, а й діяльності абстрактного мислення. Їх характерна особливість проявляється в науковому представленні. До представлень такого роду висувається вимога відповідності чуттєвих елементів системі понять, в єдності якої вони функціонують.

Елімінативна модель являє собою систему, яка одержана від об'єкта через ігнорування деяких властивостей, відносин тощо. Такий вид моделей, на думку І. О. Яковлевої, є в деякому сенсі недостатнім, неповним, тобто таким, що не має тих чи інших властивостей модельованого об'єкта.

Креативна модель — це система, побудована шляхом відтворення ряду суттєвих характеристик об'єкта. Цей вид моделей є надлишковим, оскільки містить надлишкові для пізнання властивості оригіналу.

На рис. 1 наочно зображено види моделей, які відрізняються способом їх реалізації, повнотою поданих характеристик, характером відтворюваних сторін оригіналу.

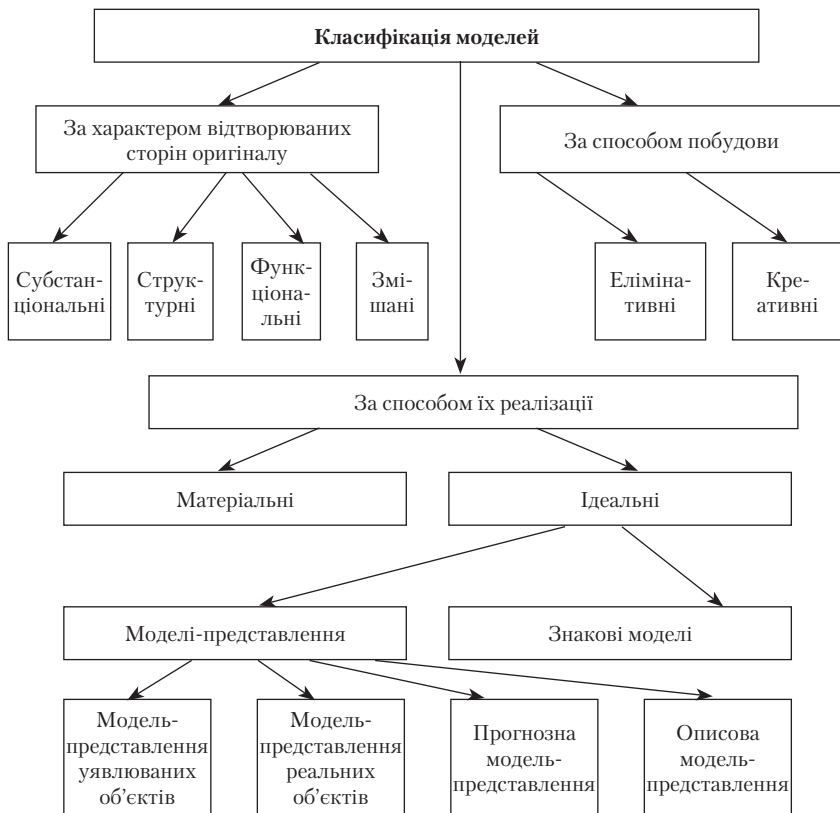


Рис. 1. Класифікація моделей за видами та способами їх реалізації

За способом реалізації цілям нашого дослідження відповідає створення ідеальної описової моделі-представлення.

За способом побудови ми у підсумку створюємо елімінативну модель.

За характером відтворюваних сторін конструйована нами модель є моделлю структурно-функціональною. Під структурною розуміється така модель, яка імітує внутрішню структурну організацію оригіналу. В нашому випадку при створенні моделі формування професійно-комунікативної компетентності ми будемо імітувати внутрішню структурну організацію процесу професійної підготовки перекладачів, під якою ми, слідом за В. П. Беспалько, А. В. Петровським, І. О. Яковлевою, будемо розуміти педагогічно обґрунтовану *систему*, яка відображає послідовну, неперервну *зміну актів або етапів* професійно-комунікативної освіти, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок і вмінь, що охоплюється поняттям “професійна компетентність”.

Моделювання передбачає через встановлення подібності моделі й оригіналу в одному аспекті, показнику отримати на моделі інформацію про оригінал і в іншому. Наприклад, встановлюючи подібність моделі та оригіналу за їх структурою, ми отримуємо переважно інформацію про функції моделі виходячи з функцій оригіналу. Таким чином, структурно-функціональні моделі характеризуються досить високою точністю висновків. Якщо конкретна структура при дотриманні відносно стабільних умов виконує більш-менш конкретну однозначну функцію, тоді одна й та сама функція може виконуватися різними структурами. Тому погодимось з думкою Б. А. Глинського про те, що “базуючись на відношенні подібності, ми можемо отримати більшою мірою достовірні структурно-функціональні зв'язки моделі і оригіналу” (структурно-функціональні моделі) [13, с. 130].

Відповідно до мети нашого дослідження, соціального замовлення держави і суспільства, вираженого у державному стандарті, на основі системного, культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів нами розроблена структурно-функціональна модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти (рис. 2).

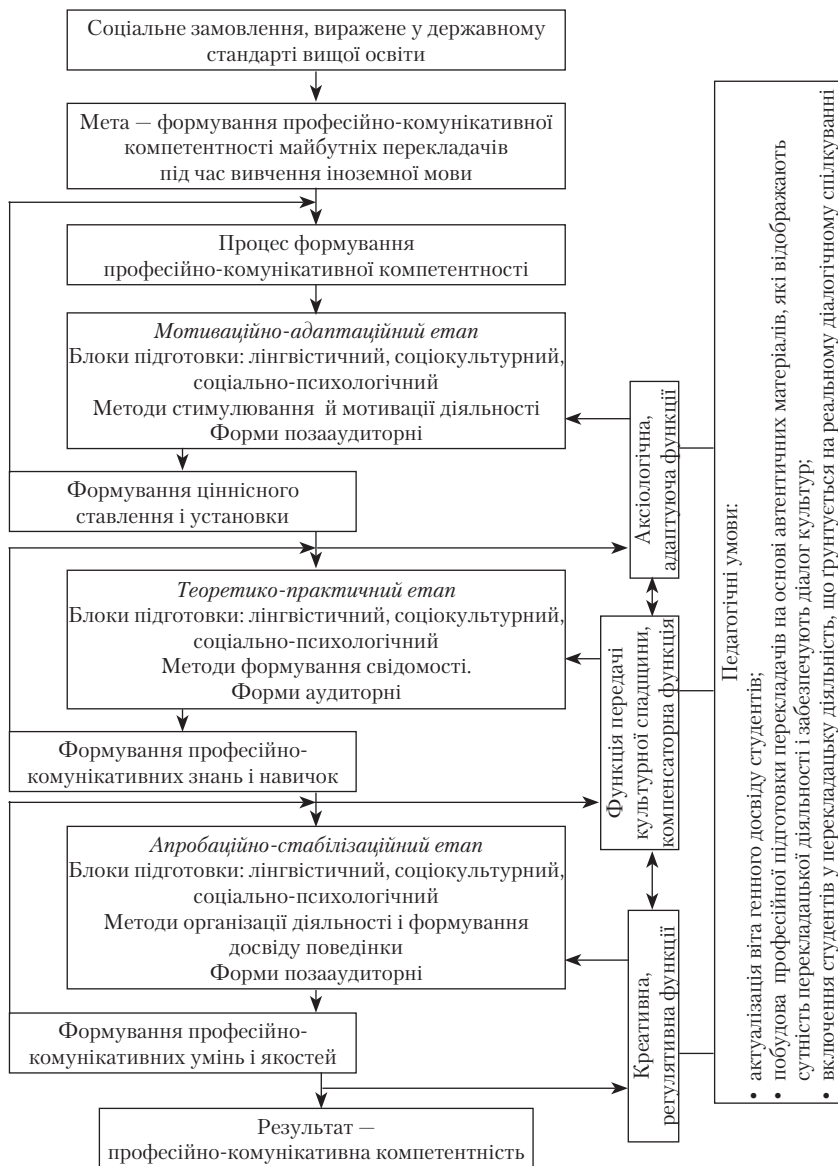


Рис. 2. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти

Поділяючи точку зору Н. Ф. Тализіної, Є. В. Яковлева та інших вчених, ми побудували модель підготовки фахівця з урахуванням його особистості і діяльності. Формулюючи мету досліджуваного явища, його завдання і зміст, ми виходимо зі специфічних вимог до особистості перекладача, які забезпечують ефективне виконання ним його професійних функцій.

У перекладацькій професії велике значення має професійне спілкування. Переклад — це саме та сфера, де спілкування з чинника, який супроводжує діяльність людини, перетворюється на категорію базову, професійно значущу. Більшою мірою це стосується діяльності усного перекладача, оскільки він опиняється у природному стані учасника спілкування, тобто міжособистісної взаємодії. Тому під професійною діяльністю перекладача ми розуміємо комунікативну діяльність, а точніше міжмовне, міжкультурне, міжособистісне спілкування. Отже, можна стверджувати, що компетентність перекладача у спілкуванні є однією з умов ефективності його діяльності і показником його професійної компетентності.

Вдосконалення комунікативної діяльності майбутніх перекладачів є однією з необхідних умов формування їх професійної компетентності в умовах “інформаційного вибуху”, що пов’язано з посередництвом у спілкуванні через мовні, соціокультурні та психологічні бар’єри.

Тому *метою* розроблюваної нами моделі є формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів як відображення лінгвістичної, соціокультурної, соціально-психологічної компетентності шляхом вирішування теоретичних і методичних проблем навчання професійного спілкування.

Завданнями формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів є: формування професійно-комунікативних знань; професійно-комунікативних умінь і навичок; професійно важливих комунікативних якостей.

Відповідно процес підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності повинен передбачати змістову, операціональну й особистісну підготовку до професійного спілкування.

Особистісному компоненту ми, слідом за А. А. Бодальовим, М. Є. Дурановим, А. К. Марковою, К. К. Платоновим, В. А. Сластьоніним, В. Д. Ширшовим та іншими вченими, надаємо статус “логічного центру”, “ядра” підготовки майбутнього перекладача. Сутність осо-

бистісного компонента виражається насамперед у формуванні ціннісного ставлення до професійної діяльності, а точніше до професійної комунікації. Основними з ціннісного погляду є потреби, ціннісні орієнтації та установки.

Тільки усвідомлена потреба може виявлятися внутрішнім мотивом діяльності фахівця, коли задоволення цієї потреби, багатократно проходячи через етапи мотивації, перетворюється на звичку. Значимість компетентності у спілкуванні відкривається в міру того, як студенти усвідомлюють його як умову досягнення успіху. Ціннісне ставлення до професійної комунікації детерміноване не тільки переживанням його результативності, воно спирається на процесуальну мотивацію, задоволеність самим процесом комунікації.

Стійкий, цілеспрямований характер проходження діяльності забезпечує установка на цю діяльність, яка визначається як “схильність суб’єкта, що виникає під час очікування або появи конкретного об’єкта” [16, с. 419].

Розглядаючи установку як один з психічних станів, Д. Н. Узнадзе вважає її основною діяльністю людини [19].

Спираючись на цю думку, ми вважаємо, що професійно-комунікативна установка визначає поведінку майбутнього перекладача і дає можливість здійснити її.

Таким чином, особистісний компонент спрямований на формування мотиваційно-ціннісного ставлення й установки на формування професійно-комунікативної компетентності, які у підсумку відображають професійну спрямованість і професійну позицію перекладача, що виражається у певних якостях, які дають змогу ефективно здійснювати професійну комунікацію.

Під *професійно важливими якостями* ми, слідом за В. Д. Шадріковим, розуміємо індивідуально-особистісні та соціально-психологічні особливості фахівця, які забезпечують успішність професійної діяльності [21].

Змістовий компонент передбачає засвоєння професійно-комунікативних знань.

Під *професійно-комунікативними знаннями* ми розуміємо узагальнений досвід людства з комунікативної діяльності, відображення у свідомості перекладача професійно-комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв’язках і відношеннях.

Операціональний компонент спрямований на формування професійно-комунікативних умінь та навичок.

Професійно-комунікативні уміння ми трактуємо як комплекс усвідомлених комунікативних дій, що ґрунтуються на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості, який дає можливість творчо застосовувати комунікативні знання для відображення і перетворення дійсності.

Професійно-комунікативні навички ми розглядаємо як автоматизовані компоненти підсвідомих дій, які сприяють швидкому і точному відображенню ситуацій і визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й адекватного впливу на нього в процесі професійного спілкування.

Оскільки перекладач є фахівцем з міжкультурного спілкування через лінгвістичні, культурні, психологічні бар'єри, то, на нашу думку, процес формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів як єдності лінгвістичної і соціально-психологічної компетентності передбачає відповідні блоки професійно-комунікативної підготовки, які відображають змістовий, операціональний та лінгвістичний компоненти.

Лінгвістичний блок традиційно ділиться на мовний і мовленнєвий компонент. У процесі підготовки студент опановує мовну і мовленнєву компетенцію, що являє собою рівень володіння усіма аспектами мови, необхідними для лінгвістичної коректної інтерпретації іномовного мовлення (знання лексики, в тому числі і безеквівалентної, граматики, фонетики, уміння будувати словосполучення, речення; правильно розшифровувати мовний знак). Лінгвістична компетентність також включає знання про норми мови (рідної та іноземної), її узус, про правила використання одиниць мови для побудови мовленнєвих висловлювань відповідно до сфери, ситуації спілкування, взаємовідносин учасників спілкування, їх рольових функцій. Таким чином, майбутній перекладач опановує лінгвістичну компетентність як у рецептивному, так і в продуктивному плані в обох мовах, які беруть участь у професіональному процесі. Цей блок включає також формування текстотвірної компетенції, тобто уміння поповнювати, поглиблювати й удосконалювати лінгвістичні знання, кодувати й декодувати інформацію. В результаті цієї підготовки формується така якість особистості, як здатність використовувати іноземну й рідну мову як засіб професійного спілкування.

Соціокультурний блок передбачає формування лінгвокраїнознавчої і культурологічної компетенції. Цей блок включає у себе знання,

що стосуються географічних, природно-кліматичних особливостей, культури, науки і техніки, історії, релігії, мистецтва, етикету, а також спортивних досягнень країни, мова якої вивчається, і рідної мови, знання про національний менталітет, уміння поводитися згідно з міжнародним етикетом, нормами, які прийняті в соціумі, уміння сприймати чужу й будувати свою мову в рамках культури мови, що вивчається, та рідної мови в різних ситуаціях спілкування. Цей блок сприяє розширенню фонових знань майбутнього перекладача, що в цілому дає змогу підвищити його ерудицію і позитивно впливає на вдосконалення його професійно-комунікативної компетентності.

Зміст соціокультурного блоку сприяє формуванню такої професійно важливої якості майбутнього перекладача, як толерантність, тобто здатності сприймати інших такими, якими вони є, вірити у їхні добрі наміри; здатність бачити спільноту людей, які належать до різних соціумів, та їхні специфічні особливості, які зумовлені національними чинниками; здатність розуміти і приймати відмінність і спільність у різних моделях дійсності, у світовідчуттях, у специфіці поведінки (вербальної та невербальної) представників інших культур. На цій характеристиці перекладача будується компетентність у спілкуванні, на чому наголошується у працях Н. Д. Гальської, В. В. Сафонової та інших вчених.

Соціально-психологічний блок включає знання психологічних заasad встановлення міжособистісних контактів, а також комунікативної техніки, яка включає в себе уміння впливати на особистість і колектив, керувати своєю поведінкою, що означає володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка), емоціями, настроєм (зняття психічної напруги, створення творчого самопочуття), соціально-перцептивні здібності (увага, спостережливість, уява), техніку мови [7].

Цей блок зорієнтований на формування умінь швидко переключати увагу, мобілізувати внутрішні ресурси, уміння вийти з конфліктної ситуації, уміння співпрацювати, що являє собою інтерактивну компетенцію.

Соціально-психологічна підготовки сприяє формуванню такої професійно важливої якості, як товариськість. У найширшому сенсі товариськість є здатністю людини до комунікативної діяльності. Перекладацька діяльність за будь-яких умов залишається комунікативною, тому товариськість для перекладача — це не тільки соціально-психологічна, а й професійно значуща якість. Товариськість як

професійна якість характеризується такими особливостями: наявністю стійкої потреби у систематичному спілкуванні з людьми у найрізноманітніших сферах; органічною взаємодією загальнолюдських і професійних показників товариськості; емоційним благополуччям на всіх етапах спілкування; продуктивним впливом спілкування на інші компоненти професійної діяльності; наявністю здібностей до здійснення професійної комунікації; наявністю комунікативних навичок і вмінь [10].

Товариськість перекладача виражається у схильності до доброзичливої поведінки в ситуації спілкування з клієнтом, встановлення взаємопривабливих відносин. Вона передбачає уміння вислухати, адекватно відреагувати, підтримати бесіду і являє собою здатність до комунікативної взаємодії.

Для забезпечення якісного засвоєння системи знань, які поєднуються з оволодінням відповідними навичками, уміннями, логіка формування досліджуваної компетентності, на наш погляд, повинна базуватися на закономірностях та особливостях формування умінь і навичок. Це пов'язано з тим, що під компетентністю у цьому дослідженні розуміється володіння комплексом компетенцій, а володіти компетенцією, у свою чергу, означає володіти умінням, здатністю в певній ситуації мобілізувати отримані знання і досвід (Е. Ф. Зеєр).

Н. А. Бернштейн виокремлює два періоди у формуванні будь-якого уміння, навички: установлення й стабілізацію, яка передбачає його закріплення.

Відповідно в процесі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у рамках іменованої підготовки ми виділяємо такі етапи:

1. *Мотиваційно-адаптаційний етап.* Метою цього етапу є формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, установки на формування професійно-комунікативної компетентності й участь у професійно-комунікативному спілкуванні. “Саме те, що особливо є цінним, значущим для людини, виступає, зрештою, мотивами і цілями її діяльності і визначає справжній стрижень її особистості” (М. С. Каган). Відбувається визначення наявного рівня знань, умінь та особистісних якостей, які відображають професійно-комунікативну компетентність; формування уявлення про майбутню професійну діяльність, ціннісного ставлення до неї і установки на професійне становлення. Відбувається своєрідне введення у

професію з опорою на суб'єктивний досвід студентів під впливом громадської думки на факультеті, згідно з яким високий рівень професійно-комунікативної компетентності, тобто професійно-комунікативних знань, умінь, навичок і якостей, а також досвіду є складовою професійного успіху майбутнього перекладача. На цьому етапі пріоритет віддається лінгвістичній підготовці, через те що знання мови для перекладача є першочерговим завданням. Основними методами виступають проблемні семінари, індивідуальні бесіди, групові дискусії з ігровими елементами.

2. *Теоретико-практичний етап.* Його метою є формування професійно-комунікативних знань, умінь і навичок майбутніх перекладачів. На цьому етапі здійснюється особистісне включення студентів у процес оволодіння знаннями про національне надбання, національний менталітет країни, мова якої вивчається, та своєї країни. Майбутній перекладач вчиться знаходити спільне й відмінне у їхніх історично усталених культурних моделях розвитку, дізнається про правила комунікативного етикету, узгодження комунікативної взаємодії, самоподання, прийоми саморегуляції. Поглиблюються знання про майбутню професійну діяльність. Набуваються навички, пов'язані з пошуком, обробкою і використанням соціокультурної інформації. Формуються пізнавальні операції аналізу й синтезу, кодування й декодування інформації шляхом розвитку критичного мислення студентів. Наголошується на соціокультурній підготовці при обов'язковому здійсненні лінгвістичної та соціально-психологічної підготовки. Провідними методами на цьому етапі виступають приклад, вправа, метод ситуацій, бесіда — круглий стіл, метод розігрування ролей, міні-проекти.

3. *Апробаційно-стабілізуючий етап.* Метою цього етапу є формування професійно-комунікативних якостей майбутніх перекладачів. На цьому етапі здійснюється стабілізація і закріплення умінь і навичок, які відображають досліджувану компетентність. На основі творчої самостійної діяльності і рефлексії власного досвіду формуються професійно важливі комунікативні якості майбутніх перекладачів, такі як здатність використовувати іноземну мову адекватно професійній ситуації, товариськість, толерантність, здатність до комунікативної взаємодії, професійна перцепція, здатність до саморегуляції, самоконтролю, а також відповідальність, свідомість, ініціативність. Провідною виступає соціально-психологічна підготовка. Пріоритет віддається таким методам, як змагання, соціально-психологічний тренінг, метод ситуацій, конференція, метод проектів.

Оскільки створена нами модель є моделлю освітнього процесу, то в ній, слідом за В. А. Сластьоніним [19], ми виокремлюємо такі функціональні компоненти, або функції: аксіологічну, адаптуючу, функцію передачі культурного спадку, компенсаторну, креативну, регулятивну.

Функція — це зовнішній прояв сутності об'єкта або, точніше, найважливіший аспект прояву сутності об'єкта [13]. Функція як певний стабільний, характерний для цієї системи спосіб поведінки є однією з найважливіших сторін сутності цієї системи і в цьому сенсі однією з найбільших внутрішніх характеристик.

Таким чином, виділені нами функції являють собою стійкі базові зв'язки структурних компонентів, тобто спосіб організації роботи, функції моделі, які зумовлюють тим самим вдосконалення педагогічної моделі.

Виходячи з мети і змісту кожного етапу, визначимо їхні основні функції. На мотиваційно-адаптаційному етапі провідними є аксіологічна функція (дає змогу організувати процес з урахуванням основоположних цінностей людини — майбутнього професіонала, формування ціннісного ставлення і ціннісної установки) й адаптувальна функція (дає можливість майбутньому перекладачу пристосуватися до нового навчального процесу вузу, змін у життєдіяльності).

На теоретико-практичному етапі у ролі провідних виступають функція передачі культурної спадщини (забезпечує залучення майбутніх перекладачів до багатств світової культури в процесі професійного становлення, їхню участь у засвоєнні, збагаченні культурних цінностей) і компенсаторна функція (дає змогу компенсувати недостатність знань за допомогою сформованих навичок).

Домінуючими функціями на апробаційно-стабілізуючому етапі виступають: креативна функція (яка дає можливість розвиватися творчому потенціалу студентів у творчій спільній діяльності) і регулятивна функція (дає можливість відстежувати процес формування і вносити необхідні корективи, регулювати міжособистісну взаємодію).

Механізмами формування професійно-комунікативної компетентності є зворотний зв'язок і рефлексія. Під зворотним зв'язком прийнято розуміти інформацію, яка надходить від об'єкта дії і яка включає дані про характеристики результатів діяльності суб'єкта та його станів. При цьому суб'єкт дії є її одержувачем [14, с. 62].

Використання механізму зворотного зв'язку в процесі формування досліджуваної компетентності дає можливість:

- створити можливість невідкладного зіставлення отриманої інформації і діяльності, її емоційного переживання;
- виявити дефіцит умінь і навичок, пробіли у знаннях, а також неадекватність наявних установок;
- співвідносити результати своєї діяльності й поведінки з цілями навчання, що необхідно для внесення корективів у їхній процес;
- замінювати неефективні моделі поведінки новими, більш ефективними.

Погоджуючись з думкою Н. О. Вербицької, В. Ф. Жеребкіної, ми вважаємо, що уміння, які відображають професійно-комунікативну компетентність майбутніх перекладачів, повинні розвиватися на тлі рефлексії, яка “проявляється у різноманітності і частоті рефлексивних дій — розмірковуванні, уточненні, припущанні, постановці собі запитань, пошуку причин, висуванні гіпотез про приховані цілі й мотиви поведінки, прогнозуванні поведінки й розвитку особистості, аналізі результатів впливу” [6, с. 53].

Дидактичний принцип рефлексії означає “опору на глибокий дослідницький аналіз знань, досвіду, їхнє подальше вдосконалення й збільшення” [3, с. 17].

За допомогою зворотного зв’язку в процесі рефлексії майбутній перекладач просувається по етапах формування професійно-комунікативної компетентності від результату до мети, оцінює свою діяльність, погляди на самого себе на основі отримання інформації про себе від інших членів навчальної групи, від викладача і тим самим перевіряє себе, визначаючи, де припустився помилок, здійснюючи корекцію своєї діяльності, і намагається здійснити її по-новому.

Формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача здійснюється під впливом всієї системи зв’язків навчального процесу як цілого.

Безперечним є той факт, що сформувати професійно-комунікативну компетентність майбутніх фахівців можна у ході навчальних занять, але з огляду на завантаженість навчальних планів і програм для досягнення поставленої дидактичної мети слід вийти за рамки аудиторних форм роботи зі студентами і максимально використовувати необмежені можливості позааудиторної виховної роботи.

Основна складність професійно-комунікативної підготовки майбутніх перекладачів — це складність перенесення засвоєних установок і навичок на реальні життєві ситуації. Тому для підвищення

ефективності формування професійно-комунікативної компетентності цей процес, з одного боку, повинен містити компонент особистісного зростання, а з іншого — має бути пов'язаний з поведінкою студентів у їхній професійній ролі. На нашу думку, поставлене завдання можна вирішити, якщо організувати професійно-комунікативну діяльність студентів, яка здійснюється головним чином у позааудиторний час.

На основі аналізу досліджень з проблеми позааудиторної роботи у вузі можна констатувати, що немає єдиного загальноприйнятого поняття позааудиторної роботи і не проведена чітка диференціація в термінології.

Під терміном “позааудиторна робота” ми будемо розуміти позанавчальну діяльність, яка визначається як неодмінна складова цілісного виховного процесу вузу, закономірно й органічно пов'язана з усіма її сторонами. Ми розділяємо думку Т. С. Деркач, Л. З. Якушіної та інших вчених, які включають до неї (поза навчальною роботою) діяльність, пов'язану: 1) із самоосвітньою роботою з виконання спеціальних навчальних завдань; 2) із засвоєнням соціальної інформації, розширенням світогляду (читання, кіно, театри, музеї та ін.); 3) із задоволенням індивідуальних потреб, інтересів (гуртки, спорт, наукова робота); 4) із соціальним спілкуванням; 5) з громадською діяльністю.

Багато авторів вказують на важливість функції професіоналізації позааудиторної роботи (К. І. Соломатов, Т. В. Степура, А. Н. Утехіна, О. С. Яцишина та ін.). На нашу думку, це є найголовнішим напрямом позааудиторної роботи у вузі, яка повинна включати професійне спілкування та елементи професійної діяльності. Основною метою позааудиторної роботи повинно бути розширення й поглиблення знань студентів про особливості майбутньої професії і формування професійно-комунікативної компетентності.

Великі можливості позааудиторної роботи зумовлені тим, що вона практично не зв'язана рамками обов'язкової програми. Її зміст і форми залежать від інтересів й запитів студентів. Програми і плани різних її форм і видів — приблизні, орієнтовні, вони укладаються з урахуванням конкретних умов і побажань студентів. Це визначає її гнучкість, рухливість і динамічність. Позааудиторна робота дає можливість задовольнити комунікативні запити, інтереси й потреби кожного студента тією мірою, якою неможливо це зробити в навчальному процесі.

Ознаками позааудиторної роботи є: 1) час її виконання — вільний; 2) невключеність у навчальний план, тобто поза обов'язковим програмним мінімумом; 3) можливість виконання творчої діяльності на вищому рівні; 4) гнучкість, різноманіття організаційних форм.

Багато авторів (Г. В. Рогова, О. В. Мещерякова та ін.) вказують на важливу комунікативну функцію позааудиторної роботи, яка базується на принципі комунікативної активності. Передумовою вищої комунікативної активності у позааудиторній роботі є можливість обрати найбільш цікавий і доступний вид діяльності. Цей принцип забезпечується створенням ситуацій та умов, наближених до спілкування у природних умовах, широким застосуванням наочності і технічних засобів, наданням можливості інтелектуального і емоційного самоутвердження, прояву ініціативи й самостійності. Необхідно, щоб у процесі позааудиторної роботи були створені умови для участі всіх або більшості студентів у плануванні, підготовці і проведенні заходів, виконувалася умова добровільності, самодіяльності, щоб ініціатива поєднувалася з керівництвом з боку викладача, куратора.

Комунікативна функція позааудиторної роботи полягає також у тому, що вона задовольняє потребу майбутніх фахівців у спілкуванні. Встановлюються певні взаємовідносини між студентами, між студентами і викладачами, виробляється вміння встановлювати прямі і непрямі зв'язки з колективом, вміння уявляти і планувати взаємодію з іншими людьми, керувати своєю та чужою поведінкою, вміння регулювати і направляти діяльність тощо. Ці особливості є професійно значущими для майбутніх перекладачів.

Виходячи з того, що позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі виконує комунікативну функцію, враховуючи її професійну спрямованість, можна зробити висновок, що вона є ефективним засобом формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.

Цей процес, на нашу думку, в умовах поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів вимагає застосування універсальних педагогічних методів, характерних для цілісного педагогічного процесу.

Ідея єдиних методів педагогічного процесу тільки починає формуватися у вітчизняній педагогіці. Положення про єдині методи педагогічного процесу базується на класифікаціях Ю. К. Бабанського, Б. Т. Ліхачова, М. М. Махмутова, В. А. Сластьоніна та ін. Система

спільних методів здійснення цілісного педагогічного процесу має такий вигляд [15, с. 99].

- методи формування свідомості в цілісному педагогічному процесі — приклад, бесіда, оповідання, лекція, диспут;
- методи організації діяльності і формування досвіду громадської поведінки — вправа, привчання, створення виховних ситуацій, доручення, вимога;
- методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки — змагання, заохочення й покарання та ін.;
- методи контролю ефективності педагогічного процесу — спеціальна діагностика, усне і письмове опитування, самоперевірка та ін.

Розділяючи думку Ю. К. Бабанського та інших вчених про те, що методи навчання є одночасно й методами виховання [15], ми вважаємо, що вибір того чи іншого методу залежить від конкретного навчально-виховного завдання, вирішення якого забезпечується обраним засобом — видом діяльності та її функціями.

Загалом модель формування професійно-комунікативної компетентності, яка розробляється на базі системного, культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів, забезпечує професійно-комунікативну освіту майбутніх перекладачів через розкриття діяльнісної природи знань, що викладаються, використання суб'єктивного досвіду, професійно-особистісних якостей і засвоєння лінгвістичних, соціокультурних, соціально-психологічних знань, умінь, які забезпечують успішне здійснення ними професійної діяльності.

Розглянувши побудову моделей педагогічних процесів, ми слідом за Г. Н. Сериковим, який зазначає, що вони (моделі) мають усі ознаки систем [18, с. 146], вважаємо, що розроблена нами модель є утворенням:

- *цілісним*, оскільки всі компоненти моделі перебувають у взаємозв'язку як між собою, так і з елементами всередині себе, причому кожний елемент вступає до утворення цілісності, а не зводиться до неї;
- *відкритим*, оскільки кожний з елементів моделі взаємодіє із зовнішнім середовищем: зазначена система, з одного боку, сама зазнає впливу середовища, а з іншого — впливає на нього, організовуючи його відповідно до мети;
- *динамічним*, оскільки зміст компонентів може змінюватися залежно від соціального замовлення і передбачає вдосконалення в

процесуальному плані і в оцінці якісної характеристики результату — рівнів;

- *яке має лінійно-зворотний характер*, який виражається у забезпеченні оперативного зворотного зв'язку, корегує недоліки одержаного результату. Структурно-функціональна модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів містить також критеріально-рівневий компонент. Кожний рівень включає специфічне навантаження, яке визначається на основі показників виділених нами критеріїв.

Отже, зазначимо:

1. Теоретико-методологічною базою нашого дослідження є системний, культурологічний та особистісно-діяльнісний підходи.

2. Формування професійно-комунікативної компетентності здійснюється в рамках іномовної підготовки студентів-перекладачів на основі створеної нами структурно-функціональної моделі процесу формування такої компетентності.

3. Особливістю цієї моделі є наявність трьох взаємопов'язаних етапів: мотиваційно-адаптаційного, теоретико-практичного, апробаційно-стабілізуючого, кожний з яких передбачає лінгвістичний, соціокультурний і соціально-психологічний блоки підготовки. Просування від одного етапу до іншого відбувається за рахунок виокремлення й реалізації провідних функцій процесу формування досліджуваної компетентності: аксіологічної, адаптаційної (мотиваційно-адаптаційний етап); функції передачі культурної спадщини, компенсаторної (теоретико-практичний етап); креативної, регулятивної (апробаційно-стабілізуючий етап).

Теоретичний і практичний досвід свідчить про те, що процес реалізації моделі може відбуватися успішно у певних педагогічних умовах, які ми розглянемо у наступній статті цього дослідження.

Література

1. *Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движений. — Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. — 608 с.
2. *Беспалько В. П., Татур Ю. Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. — М.: Высш. шк., 1989. — 144 с.
3. *Вербицкая И. О.* Актуализация витагенного (жизненного) опыта / Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 14–19.
4. *Вережагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: лингво-

- страноведение в преподавании русского языка как иностранного: Метод, рук-во. — М.: Рус. яз., 1992. — 246 с.
5. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века: Учеб. пособие. — М.: Пед. о-во России, 2002. — 512 с.
 6. *Жеребкина В. Ф.* Формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001. — 18 с.
 7. *Жуков Ю. М.* Эффективность делового общения. — М.: Знание, 1988. — 64 с.
 8. *Зеер Э. Ф.* Личностно-ориентированное профессиональное образование. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. — 126 с.
 9. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. для вузов. — М.: Логос, 2003. — 384 с.
 10. *Кан-Калик В. Д.* Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
 11. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. — М.: Изд-во “ЭТС”, 2002. — 424 с.
 12. *Конаржевский Ю. А.* Что нужно знать директорам школы о системе и системном подходе: Учеб. пособие. — Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ин-та, 1986. — 135 с.
 13. *Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ* / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, В. С. Дынин, Е. П. Никитин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. — 248 с.
 14. *Орлов Г. А.* Интенсификация интеллектуальной нагрузки занятий как основа “развивающего перевода” // Тетради переводчика: Науч.-техн. сб. — М., 1999. — Вып. 24. — С. 85–93.
 15. *Педагогика: Учеб. пособие* / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
 16. *Психология: Словарь* / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
 17. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999. — 720 с.
 18. *Сериков Г. Н.* Педагогические системы обучения: методология и психолого-педагогические основы: Учеб. пособие: В 2 ч. — Челябинск: Изд-во Чел. политехн. ин-та, 1980. — Ч. 1. — 97 с.
 19. *Сластёнин В. А.* Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2003. — 192 с.

20. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. — М.: Высш. шк., 1966. — 451 с.
21. *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1991. — 559 с.
22. *Шадриков В. Д.* Философия образования и образовательной политики. — М.: Логос, 1993. — 181 с.
23. *Швейцер А. Д.* Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. — М.: Наука, 1987. — 214 с.
24. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 285 с.
25. *Яковлева Н. О.* Моделирование как метод создания педагогического проекта // Образование и наука. — 2002. — № 6 (18). — С. 3–13.