



МІЖРЕГІОНАЛЬНА
КАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

І. С. Бахов

Формування професійної міжкультурної компетентності у студентів- перекладачів

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

Зміст

Вступ	5
Методологічні і логіко-гносеологічні основи формування професійної компетентності гуманітаріїв	7
Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації ...	24
Психолого-педагогічні умови оволодіння міжкультурною компетенцією	54
Формування міжкультурної компетенції.	
Природа міжкультурної компетенції	61
Структура міжкультурної компетенції.....	76
Вплив етнічного фактора на міжнаціональне спілкування і толерантну поведінку студентства.....	90
Теоретичні основи формування професійної міжкультурної компетенції у майбутніх фахівців	99
Проблеми виховання культури міжнаціонального спілкування і толерантної поведінки у вищій школі	107
Зміст навчання з формування міжкультурної компетентності	116
Міжнаціональне спілкування і толерантна поведінка студентів-перекладачів.....	120
Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.....	123
Специфіка формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-гуманітаріїв	133

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

Вступ

Збірник наукових праць з теми є результатом наукової, дослідної і практичної роботи автора в цій галузі, а також спробою розглянути й охарактеризувати основні аспекти цієї проблеми в світлі сучасної педагогічної науки.

Встановлення у сучасному суспільстві ринкових відносин, стрімкий розвиток міжнародних зв'язків не тільки відкривають нове поле діяльності перед перекладачами, а й ставлять їх в умови жорсткої конкуренції, що неминуче веде до підвищення вимог до представників цієї професії. Будучи не допоміжною, а центральною фігурою міжкультурного спілкування і взаєморозуміння, перекладачі-професіонали виконують соціально важливу комунікативну функцію, уможливлючи міжнародні контакти в політичній, комерційній, науково-технічній та інших сферах, без яких неможливо уявити існування сучасного людства. Постає гостра потреба у формуванні професійної, насамперед комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, оскільки комунікація для перекладача є метою, змістом і результатом діяльності.

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

Виходячи зі специфіки професійної комунікації майбутніх перекладачів, для ефективного здійснення якої потрібне системне використання лінгвістичних, соціокультурних, соціально-психологічних знань і відповідних умінь і якостей, які характеризують особливу “перекладацьку особистість”, здатну здійснювати діалог культур, ми вибрали як базові системний, культурологічний та особистісно-діяльнісний підходи. Ці підходи є базовими у всіх наукових публікаціях, які зібрано в цьому збірнику.

Ідеї, підходи, принципи та умови формування професійної між-культурної компетентності майбутніх перекладачів відображено у виданих автором навчальних посібниках “Keep up your English. Focus on Reading and Speaking. Підтримуй свою англійську” (2005 р.), “English Grammar Practice. Практикум з граматики англійської мови” (2007 р.), “English for Post-graduate Students. Англійська мова для аспірантів та здобувачів” (2008 р.), “English for your Career. Англійська для вашої кар’єри” (2009 р.).

Методологічні і логіко-гносеологічні основи формування професійної компетентності гуманітаріїв

Складність і різноплановість процесу міжкультурної комунікації, який пов'язує його з різними галузями людських знань, детермінує необхідність вибору для описування специфіки оволодіння міжкультурною комунікацією не однієї, а низки базових теоретичних концепцій.

Однією з провідних концепцій, яка розкриває природу міжкультурної комунікації, є розроблена Л. С. Виготським концепція “культурно-історичної детермінації розвитку особистості людини”. Суть концепції полягає у виявленні тісного взаємозв'язку поведінки людини з особливостями її соціокультурного і національного розвитку. Л. С. Виготський наголошував на ролі слова, символу і міфу у становленні психіки людини [8, с. 206–210]. В рамках цієї концепції наголошується на тому, що розумові і мовні здібності особистості складаються під впливом специфіки національної культури і визначають своєрідність психічних процесів індивіда (менталітету). Насправді це закріпило думку, висловлену ще в працях В. Гумбольдта та О. Потебні, про нерозривну єдність мови і культури, вплив мови на духовний розвиток народу.

Висунута Л. С. Виготським ідея про єдність мови і мислення була розвинена в теорії мови і свідомості А. Р. Лурія. Він характеризує слово через його значення, яке являє собою систему зв'язків, що об'єктивно склалася, відносин і узагальнень, які стоять за словом.

У подальших працях О. М. Леонтьєва були висунуті ідеї про поняття “зміст” [26]. Автор визначає зміст як відношення мотиву діяльності до його мети, розділяючи розуміння змісту і значення. Значення не є індивідуальним, воно не співвідноситься з конкретною особистістю, а зміст, навпаки, пов'язаний з особистістю, оскільки він є суб'єктивним. Тому не випадково О. М. Леонтьєвим було запроваджено поняття особистісного змісту, тобто одиниці свідомості, яка за-

дається мотивом. Уперше в його працях зміст співвідносився з морально-ціннісною, духовною сферою.

Теорія діяльності як виду активності людини, розроблена С. Л. Рубінштейном та О. М. Леонтьєвим, а також теорія мовленнєвої діяльності О. О. Леонтьєва та І. О. Зимньої [11; 25; 26; 37] містили технологічний аналіз механізмів діяльності, дій та операцій, які становили основу управління формуванням навичок та умінь. Зокрема механізм початку мовлення у працях І. О. Зимньої містить компоненти формування та формулювання змісту [12].

Теорія мовної особистості створила основу для розуміння процесів формування особистості індивіда засобами мови і є принциповою для нашого дослідження.

Поняття “мовна особистість” належить В. В. Виноградову, а визначення цього поняття згодом було дано Г. І. Богіним. Автор вважав, що “мовна особистість — це людина, яка розглядається з точки зору її готовності вчиняти мовленнєві дії, створювати й сприймати мовленнєві дії” [6, с. 1]. Поняття “мовна особистість” було розвинене й доповнене у роботах Ю. М. Караулова, який включав у нього “сукупність здібностей та характеристик людини, які обумовлюють створення й сприйняття нею мовленнєвих творів (текстів)” [14, с. 27].

Згідно з концепцією культурно-історичного розвитку особистості, Ю. М. Караулов висуває ідею про наявність національної інваріантної частини в структурі мовної особистості як результату цього тривалого розвитку. Головним у понятті мовної особистості є те, що її суть пов’язана з етнокультурними та національними рисами індивіда і містить не тільки мовну компетенцію і знання, а й інтелектуальну здатність застосовувати ці знання для пояснення сукупності своїх дій та дій інших мовних особистостей. Ю. М. Караулов створює трирівневу модель мовної особистості, яка включає мотив, тезаурус та вербально-семантичний рівень і трактується автором як “сукупність здібностей і характеристик людини, що обумовлюють створення і сприйняття нею рольових творів”, пов’язує сутність мовної особистості зі здатністю створювати і сприймати мовлення.

Пізніше в теорії комунікації з’явилося поняття вторинної мовної особистості, яка має менталітет, що відображає національно-культурну специфіку більш ніж однієї лінгвокультурної спільноти [17, с. 1]. По суті це особистість, яка володіє не тільки рідною, а й іншою мовою. Міжкультурна комунікація мовної особистості, на думку Ю. А. Сорокіна, подібна до перекладу, оскільки переклад є “формою

існування семіотичного досвіду однієї лінгвокультурної спільноти у знакових засобах іншої спільноти” [44, с. 31]. Діяльність міжкультурної комунікації у вигляді перекладу є “двополярною”, перебуває між двома різними лінгвокультурними спільнотами, а отже, між двома різними картинами світу.

Необхідною умовою розуміння змісту є діалог між мовною особистістю і текстом. Людина, яка інтерпретує текст, ніби думає двічі. Однією мовою — сприймаючи іномовний текст і породжуючи змісти, а іншою мовою — інтерпретуючи зміст і вбираючи зміст у мовну форму. Цей процес поєднує “два уміння в одній голові”.

Що ж стосується професійних текстів, то саме інокультурність іномовного тексту може викликати змістові труднощі. Для того щоб цього не сталося і розуміння було адекватним, потрібно усвідомлювати національний менталітет (іншої культури). Вторинна мовна особистість, яка володіє іноземною мовою, на думку Т. А. Фесенко, повинна мати інтегральний (іномовний і базовий) ментальний простір, тобто їх перетин, який дасть змогу переключатися з однієї культури на іншу [47, с. 43].

Н. Д. Гальськова розглядає “вторинну мовну особистість” як сукупність здібностей людини до іномовного спілкування на міжкультурному рівні, яке передбачає адекватну взаємодію з представниками інших культур [9]. Автор вважає, що вторинна мовна особистість володіє вербально-семантичним кодом мови, тобто мовною картиною світу носіїв мови та глобальною, тобто концептуальною картиною світу, яка дає можливість розуміти іншу соціокультурну дійсність. Однак ця концепція викликає критику у тій її частині, яка ставить знак рівності між вербально-семантичним рівнем і мовною картиною світу (тезаурусний рівень), оскільки в ній відсутні мотиваційно-прагматичний та діяльнісно-комунікативний рівні, які є необхідними для дидактичних умов формування здатності до міжкультурної комунікації.

Мовленнєву поведінку мовної особистості як представника того чи іншого народу визначають культурні концепти [2, с. 25–33]. Концепти є для особистості орієнтирами у навколишньому світі. Концепт — це набір уявлень, понять, асоціацій, переживань, які супроводжують слово. Його називають осередком культури у ментальному світі людини [45].

Культурний концепт, або культурний стандарт, є ключовим поняттям у когнітивній лінгвістиці і трактується як “оперативна змістова одиниця поняття ментального лексикону, концептуальної сис-

теми і мови мозку (*lingua mentalis*), усієї картини світу, яка виражена у людській психіці” [18].

Концепти, слова, етнореалії потрібні для розуміння змісту спілкування або комунікації, тобто тексту. Взаємозв'язки мови і культури реалізуються в тексті. Тому однією з базових цілей нашого дослідження можна назвати семіотичну, розроблену Ю. М. Лотманом концепцію культури. Її суть полягає у трактуванні культури як тексту — усного чи письмового, який поєднує в собі мову і метамову і тим самим є “закодованим двічі” [29, с. 3–4]. “Декодування”, тобто інтерпретація тексту, будується на знанні власне культурних і мовних особливостей. У процесі інтерпретації тексту відбувається його усвідомлення і набуття культурного досвіду. Визнаючи знаковий характер культури як спадкової пам'яті колективу, автор визначає її як “механізм, який створює сукупність текстів”, тим самим розглядаючи текст як засіб оволодіння культурою. Успішність текстової діяльності індивіда визначається лінгвістичною та екстралінгвістичною сферою — тобто лінгвокультурними компонентами. Оволодіння лінгвокультурними компонентами має принципове значення для формування здатностей до міжкультурної комунікації.

Лінгвокультурні компоненти становлять зміст культури як трансляції між поколіннями ціннісних орієнтацій і досвіду, “світобачення й світорозуміння”, яке має семіотичну природу [46, с. 13–24].

В аспекті співвідношення мови і культури найбільш значущою характеристикою культури, окрім її національної специфіки і належності, на думку І. Г. Ольшанського, є її “прототипність”, тобто типовість образів, символів, еталонів [34, с. 26–55]. Це співвідношення досліджується лінгвокультурологією антропоцентричної лінгвістики, яка відображає мовні засоби втілення культурних цінностей і специфічних рис національної ментальності [31, с. 107]. Лінгвокультурологія пов'язана із соціолінгвістикою, яка досліджує мовні стилі, що характеризують певну сферу діяльності людини. Наприклад, сфера професійної діяльності людини є своєрідною субкультурою і характеризується соціолінгвістичними особливостями: специфікою дискурсу, лінгвістичними та стильовими елементами (тезаурусом, який відображає зазначену галузь знання); комунікативно-мовленнєвими актами (стратегіями і тактиками взаємодії), які залучаються в ситуацію. Ці ситуації, як зазначається у праці Е. Оскара, будуються за певними соціокультурними моделями поведінки [58, с. 26]. Отже, форма і зміст мовного оформлення корегуються субкультурною специфі-

кою певного середовища їх застосування. Наприклад, у сучасному світі досить важливим є такий лексичний аспект міжкультурної комунікації, як політкоректна та гендерного спрямування лексика.

Оволодіння міжкультурною комунікацією суттєво змінює особистість. Концепція “міжкультурної особистості” також має центральне значення для нашої роботи. Поняття “міжкультурна особистість” запроваджуються у працях зарубіжних авторів і є узагальненим родовим поняттям термінів “міжкультурна особистість” [56, с. 426–430], “мультикультурна особистість” [50; 57], “сполучна ланка”, “універсальна особистість”, “люди-посередники” [51], “транскультурна ідентичність”, “метаідентичність” [60], “мультикультурна ідентичність” [50]. На думку Дж. Уолша [60], такий універсальній особистості притаманні певні космополітичні характеристики: повага до всіх культур, розуміння думок, почуттів і вірувань представників інших культур. Розуміння відмінностей між культурами передбачає, що така особистість має внутрішні якості, які не вважають пріоритетною жодну конкретну культуру. П. Адлер наголошує, що міжкультурна особистість володіє особливою самосвідомістю, як здатна вести діалог з новими формаціями реальності. Така особистість не є відірваною від своєї культури, а перебуває на межі культур (але це не пов’язано з маргінальністю, оскільки йдеться не про втрату належності до своєї культури, а про нову якість особистості). Ми вважаємо не зовсім правильною ідею про відрив міжкультурної особистості від своєї культури (навіть частковий). Ми вважаємо, що культура рідної країни, за умови, що людина не є природним білінгвом, завжди буде базовою. Автори стверджують, що міжкультурна особистість має “нове бачення”, яке породжує свого роду інтегративну і творчу перспективу “третьої культури” [52; 58]. Це дає можливість безконфліктно діяти у більш ніж одній культурі. На думку М. Йошикави [61], міжкультурна особистість — це не сума двох культурних належностей. Це свого роду “синергія”, коли, додаючи один до двох, отримуєш три або навіть щось більше. Це “щось більше” не належить до культурно-специфічних явищ, а унікальне саме по собі. Ймовірно, це є новою властивістю нової самосвідомості, нові змісти, що породжені усвідомленням відносної природи цінностей та універсальним характером людської природи [61, с. 220]. Таке сприйняття дійсності дає значне відчуття свободи не лише у когнітивній сфері (сприйняття, почуття), а й у сфері відносин і поведінки між людьми.

На нашу думку, поняття міжкультурно-орієнтованої особистості узгоджується з концепцією “вторинної мовної особистості”, де особистість є культурним медіатором і здатна переключатися з однієї культури на іншу. Такі люди здатні знаходити творчі шляхи примирення з протилежними (суперечними) елементами культур, доповнювати й збагачувати наявні знання. Д. Харіс [53] назвав таку здатність “оптимальною комунікативною компетенцією”. Зазначається, що структура розуму міжкультурної особистості є менш етноцентричною, менш стереотипною і більш індивідуалізованою. Вона охоплює різні культурні характеристики. В. Гудикунст наголошує, що така особистість вбирає в себе елементи різних культур і є відкритою до подальшого міжкультурного вдосконалення [52]. Міжкультурно-орієнтована особистість, ймовірно, відіграватиме особливу роль у плюралістичному світі й сприятиме позитивним соціальним змінам, які необхідні для співіснування людей різної національної належності, але які мають спільні гуманістичні спрямування. Їхня структура розуму дасть змогу об’єднати і примирити культурні відмінності [55]. У праці Х. Сілі та Д. Василевського міжкультурна особистість як особистість ідеального типу порівнюється з демократією як ідеальним станом держави і визнається людським ідеалом, до якого потрібно прагнути [59]. Дослідження особистостей такого типу, наприклад, дітей емігрантів, інтегрованих в іномовне інокультурне середовище, виявили, що вони проявляють значну “ситуативну гнучкість” та “великий поведінковий репертуар у ситуаціях, що вимагають обговорення різних точок зору” [59]. Аналогічні мовленнєво-поведінкові прояви мають і “вторинні мовні особистості”, наприклад студенти, які набувають міжкультурної комунікації в умовах штучного (академічного) білінгвізму. Чинниками, які компенсують відсутність реального мовного середовища, є розвиток інтелектуальних (здатність до узагальнень, аналогій) та емоційно-вольових процесів (уяви, наполегливості), загальної активності особистості.

Сутнісні характеристики міжкультурно-орієнтованої особистості свідчать про її діалогічну спрямованість, здатність до “зустрічі з іншими світоглядними позиціями, думками, підходами” [20, с. 5].

Для гуманітарного знання характерний особливий тип культурологічної орієнтації, який задається ідеєю “діалогу, тобто зустрічю культур”. Концепція діалогічності, автором якої є М. Бахтін, трактується по-різному. Наприклад, за М. Бахтіним — як вираження цілісних суверенних форм культурної свідомості; за Р. Шибутані —

як поведінка, адаптована до поглядів представників іншої культури; за Т. Парсонсом — як прагнення культур до порозуміння й компромісу [36, с. 201]. Усі ці характеристики діалогу доповнюють одна одну, відображаючи різні сторони комунікації, і в комплексі можуть бути використані для навчання міжкультурної комунікації. Заслужує на увагу те, що діалог являє собою не тільки розмову чи бесіду, уміння ставити запитання і слухати, а й спрямованість на формування гуманітарної свідомості, духовних цінностей, моральних позицій, взаєморозуміння й взаємопристосування [20, с. 24].

Поняття діалогу культур застосовується авторами різних галузей гуманітарної сфери (В. С. Біблер, С. Ю. Курганов, Ю. І. Пассов; В. В. Сафонова). Воно розглядається і як метод навчання [5, с. 31–43; 22; 35; 38], і як принцип навчання у методиці викладання іноземних мов у контексті культури [39], і як освітній аспект [35].

У дидактичному плані основу для діалогічного розуміння культури можна створити, використовуючи контексти ситуацій, які дають змогу аналізувати подібність і відмінність культур, виявляючи на основі аналізованих фактів ознаки культури або “точки задоволення” (В. С. Біблер). Ю. І. Пассов зазначає, що продуктом діалогу культур є інтерпретація фактів культури, метою — досягнення взаєморозуміння, а засобом — іномовна освіта [35]. До основних діалогічних умінь автор зараховує: уміння “долати чуже”, шукати насамперед схожість, а не відмінності, дивитися на події і учасників з точки зору їхньої (тобто іншої) культури, готовність змінюватися й відмовлятися від стереотипів, співпереживати, відкликатися на події іншої культури.

У праці В. В. Сафонові “Вивчення мов міжкультурного спілкування в контексті діалогу культури і цивілізацій” діалог культур розглядається як засіб створення дидактико-методичних умов для зіставного гуманістично орієнтованого співвивчення іномовної та рідної культур під час формування у студентів інтегративних комунікативних умінь міжкультурного спілкування як суб’єктів культур. Автор пропонує формувати суб’єктів діалогу в різних типах культур, називаючи поміж них і діалог національних культур, і діалог субкультур, наголошуючи на необхідності акцентування на моральному, гуманістичному характері спілкування, формування ціннісного ставлення до інших культур через мову і за допомогою мови [39, с. 166–167].

У рамках нашого дослідження міжкультурну комунікацію у професійній сфері гуманітарного знання, ймовірно, можна розглядати як діалог професійних культур (субкультур за В. В. Сафоновію).

Останнім часом багато досліджень зосереджено на гуманістичному вивченні текстової діалогічності, що здебільше пов'язано з теорією М. М. Бахтіна про характер гуманітарного пізнання як складної взаємодії між текстом, що вивчається, і створюваним культурним контекстом, який є в індивіда [3], тобто екстралінгвістичними чинниками, пов'язаними із соціальним професійним досвідом, з їх змістово-значеннєвою рефлексією [6]. Рефлексія потрібна для формування міжкультурної комунікації, оскільки в основі інтерпретації тексту лежать процеси рефлексії, які являють собою погляд на світ через інтереси і досвід людини, через ситуацію, подану в тексті. На нашу думку, важливим особистісно-формуючим потенціалом іномовного тексту, який відображає іншу культуру, є його здатність бути джерелом розмірковування, зміни минулого досвіду, а отже, й розвитку нових поглядів. Додаткове бачення рефлексії представлено Г. П. Щедровицьким, який вважає, що рефлексія проявляється у вигляді розуміння, прагматизації і корегування дійсності [48].

Очевидно, що перегляд тезаурусу, виявлення основних значеннєвих напрямів в іномовному тексті, його “фільтрація” через власний досвід з метою розуміння становлять сутність рефлексії у процесі міжкультурної комунікації.

Необхідність гуманітаризації вищої освіти нині ніхто не заперечує, однак протиріччя спостерігаються у питанні гармонізації та професіоналізації, у їх збалансованому співвідношенні в рамках навчального процесу. Без якісної професіоналізації не можна сформувати фахівця, а отже, й навчання у ВНЗ взагалі втрачає свій первісний зміст. Без гуманітаризації не може бути сформована повноцінна особистість.

Професія допомагає людині функціонально інтегруватися в соціум, долучитися до системи суспільної діяльності на основі набутих навичок і вмінь. Проте разом з функціональною адаптацією у соціумі через професію людина повинна увійти в простір культури. Останнє неможливе без засвоєння її сенсу і цінностей.

Гуманітарна культура формує духовність фахівця, його світогляд, розуміння ним свого місця та ролі у суспільстві. Поза цією духовністю людина є неповноцінною, вона стає функціонером, який діє на основі штампів. Тому вважаємо, що професіоналізація гуманітарія пов'язана із знаходженням гуманістичних цінностей, які реалізуються в мотивах і цілях діяльності.

Сучасна орієнтація вітчизняної освіти на формування “людини культури”, в тому числі професійної освіти — на формування “людини професійної освіти”, потребує принципово іншого підходу до формування цілей і змісту освіти. Зокрема, досі залишається нечітким питання про конкретні професійні цілі навчання фахівця гуманітарного профілю і зміст професійного розвитку його особистості. Незважаючи на культуродоцільну спрямованість сучасної вищої освіти цілі і зміст навчання студентів гуманітарного профілю, як і до того, слабо співвідносяться з основною його сутністю — ціннісно-орієнтованою гуманізацією цього профілю освіти. Основною ідеєю такої освіти є орієнтування не на керованого фахівця, людини-засобу, а на творця, тобто суб’єкта, здатного до самовизначення і мобільності у професійній діяльності.

Зміст зміни освіти гуманітарного профілю, окрім того, полягає в якісно новій гуманізації, спрямованій не тільки на формування переконань особистості студента в контексті сучасного полікультурного світу, а й на прагнення до їх реалізації. Тобто втілення в життя своїх установок і цінностей є одним із змістів цього профілю. Ю. В. Сенько, який розглядає гуманітарні засади педагогічної освіти, зазначає, що для гуманітаріїв властиві такі категорії: планетарна, загальнолюдська, громадянська й етнічна ідентифікація [40, с. 110]. Тому основним змістом гуманізації гуманітарної освіти є збереження всього кращого в культурному спадку, орієнтація на синтезовану єдність розвитку інтелектуальної, фундаментальної, емоційної і діяльнісної сфер.

О. М. Новиков висловлює справедливую думку про необхідність врахування у професійній освіті менталітету, оскільки він впливає на спосіб життя як окремої людини, так і усього суспільства, всієї країни (принцип національного характеру) [33, с. 51]. Погоджуючись з думкою О. М. Новикова, ми вважаємо, що завдяки діалогічності гуманітарної галузі знання з усією очевидністю постає необхідність врахування у професійній освіті не тільки національного менталітету, а й світобачення, властивого для інших культур. Це розширить зміст гуманітарної освіти і буде одним із шляхів удосконалення особистості студента-гуманітарія.

У дослідженнях, пов’язаних з гуманітарною галуззю професійної підготовки, зазначається, що якість підготовки фахівця залежить не стільки від рівня його професійних знань і умінь, емоцій, скільки від сформованості моральної основи праці. У працях В. І. Андреева,

В. П. Бездухова, Ю. Н. Кулюткіна моральна основа безпосередньо пов'язується з морально-ціннісною сферою особистості [1; 4; 21].

Цінності спрямовують особистісне, соціальне і професійне самовизначення студента, детермінуючи його спосіб життя та життєвий шлях. У цінностях закладена генетика соціальної поведінки, в тому числі професійної. Розвиток у студентів ціннісної самосвідомості в єдності практичними уміннями і якостями, які реалізуються в системі соціальних відносин і норм обраної професійної сфери, є передумовою формування в них професійної компетенції. Гуманітарна сфера буквально означає розвиток людського в людині — її родових, загальних за значенням загальнокультурних здібностей, які організовують особливі прояви людини як громадянина, фахівця, у професійній сфері модифікуються у професійні уміння компетентно здійснювати ті чи інші технології, функції та комунікативні дії відповідно до спеціальності. Таке співвідношення цінностей і знань, здібностей і вмінь суб'єкта з його реальними професійними функціями згідно з належним рівнем і специфікою культури і моральності дістало назву “соціальної компетенції особистості”. Остання являє собою інтегративну якість, яка містить чітке ціннісне розуміння соціальної дійсності, конкретне соціальне знання як інструкцію до дії [10; 13].

Соціальна компетенція суб'єкта реалізується в його практичних діях, відносинах, думках, волі, почуттях. Це проявляється не тільки в якісному характері професійних відносин, а й у моральних, громадянських і правових відносинах особистості. Результатом цього можуть бути вміння самостійно проектувати сценарій життєвого шляху, робити вибір, приймати рішення, нести особисту відповідальність за те, що прийнято й зроблено, творчо моделювати соціально значущі варіанти дій у спільній діяльності, у самоврядуванні, самодіяльності, самовихованні. Підсумковим показником соціальної компетентності, як зазначає В. І. Загвязинський, є соціальна синергія — уміння узгоджувати інтереси особистісні й загальні, корпоративно-професійні і державні, кооперувати власні зусилля із зусиллями інших, співпрацювати, працювати в колективі, виконувати професійні та громадянські обов'язки на рівні нормативних вимог та очікувань [10].

Соціальна компетенція в ході професіоналізації студента реалізується за допомогою процесу соціалізації. У працях І. С. Кона соціалізація розглядається як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, визначеного системою соціальних ролей і культури, в ході якої формується конкретна особистість [15, с. 22].

Ми вважаємо, що специфічність характеру формування професійної компетенції засобами мови іншої культури матиме свою особливість, оскільки засвоєння соціального досвіду в усьому комплексі соціальних ролей, дій, поглядів та функцій при цьому відбувається через текстову діяльність — через усні текстові висловлювання, через письмовий текст і діяльність, спрямовану на розуміння, засвоєння та інтерпретацію змісту професійних дій. Необхідними чинниками професіоналізації при цьому повинні бути: професійно спрямований характер тексту (його належність до певного предмета професійної діяльності) і відповідність, тобто конгруентність змісту професійного тексту і виду дій, які застосовуються для розуміння тексту. Наприклад, для юридичних спеціальностей розвиток професійних якостей особистості можливий за допомогою висування версій “розслідування”, розгляду спірних питань на основі “захисту”, “обвинувачення” або “врегулювання спору”.

У працях Н. В. Кузьміної, М. Н. Скаткіна, І. Я. Лернера, В. В. Краєвського зазначається, що основною метою вузівської освіти є формування цілісної структури певної професійної діяльності, якої навчаються [16; 19; 28; 41]. Проведений аналіз соціалізації людської діяльності з метою визначення структури соціального досвіду і змісту освіти показав, що успішна соціалізація передбачає знання цілей, засобів, результатів діяльності; готовність адаптуватися до нових умов, а також виявляти певне ставлення до того, що відбувається.

Соціалізація не тільки пов’язана з розвитком особистості, а й є своєрідним духовним кодуванням людини, формуючи у неї типові соціальні реакції і форми активності (типові — означає добре розпізнавані й прогнозовані). Професійна соціалізація є контекстною за суттю. Зміщення зацікавленості у бік людино-спрямованої соціокультурної освіти і, як наслідок, націленість на соціологізацію студента в процесі професійної підготовки спостерігається в гуманітарній сфері. Остання стала відображенням глобальних змін у полікультурному світі, потребувала зміни системи цінностей, тлумачення й розуміння країнознавчих та геополітичних явищ (зникнення біполярного світу, інтеграція професійних спільнот у глобальному масштабі).

Функціональне значення такого “ґрунтового” формування здатностей, навичок і знань індивіда полягає в тому, щоб підготувати людей до тісного співіснування, забезпечити їх майбутню взаємодію [7, с. 427].

Якість цілісності також повинна бути притаманна гуманітарній освіті на різних рівнях. На рівні створення освітніх програм це означає відхід від фрагментарності дисциплін та перехід до блоків інтегративних дисциплін, які об'єднані спільною ідеєю і працюють на розкриття гуманітарної культурної специфіки досліджуваної галузі знань та її засвоєння студентами.

Еталонне уявлення рівнів, структури, змісту і процесу формування професійної компетенції можливе на основі моделювання цього процесу. Тому метод моделювання також є концептуальною опорою нашого дослідження.

Проблема шляхів формування моделі фахівця з вищою освітою у дидактиці не є новою. Перші дослідження у цій галузі датуються початком 70-х років ХХ ст. і представлені у працях Т. Новацького [32], Є. І. Смирнової [42], О. І. Лаврикова [24], О. І. Маркушевича [30], Л. М. Кустова [23], Н. В. Кузьміної [19].

Більшість авторів вважають, що модель повинна бути інтегративною і, крім знань та умінь фахівця, тобто його теоретичної та практичної підготовки, повинна включати його професійно значущі особистісні якості, які відповідають соціальним типам професій [30; 49].

У поняття “модель фахівця” вкладають різний зміст. Більшість вчених під моделлю фахівця розуміють описовий аналог, який відображає основні характеристики досліджуваного об'єкта, яким, по суті, є узагальнений образ фахівця цього профілю [19; 42]. Для моделювання будь-якої діяльності потрібно виявити суть об'єкта, без якої неможливо розкрити його структуру. Сутність можна пізнати лише через проявлення й функціонування об'єкта. Це вперше зазначила Є. І. Смирнова [42, с. 12]. З метою проектування підготовки фахівців до професійної діяльності у дослідженні Н. В. Кузьміної була запропонована структурно-функціональна модель [42].

Автори вважають, що функціонування й цілісність моделі забезпечуються взаємодією цільового, змістового, технологічного і результативного структурних компонентів. Цільовий компонент підготовки представлений єдністю генеральної мети або системою завдань, комплексне вирішення яких забезпечує її досягнення. Змістовий компонент включає дисципліни, які забезпечують формування когнітивної сфери фахівця, їх наповнення. Процесуальний компонент містить перелік професійно значущих дій і відповідних їм професійних функцій, ключових компетенцій.

Більше за те, включення у модель професійних функцій і обов'язків дасть змогу визначити місце цієї професії у суспільстві.

Використання як моделі тільки держстандартів, навчальних планів, програм та інших документів, які регламентують навчально-виховний процес, не витримує критики, оскільки така модель не передбачає формування особистісних та інтелектуальних рис фахівця, не готує його до різних професійних функцій. На жаль, саме така модель використовується нині.

Ми вважаємо, що для розробки моделі фахівця також необхідно враховувати такий досить важливий момент: аналіз професійної діяльності може бути повноцінним, якщо він містить не тільки теперішні, а й майбутні вимоги до фахівця, які походять з прогностичних оцінок і перспективних планів, згідно з якими працівник може бути підготовлений до прогнозованих змін у майбутній діяльності. Як справедливо зазначає Є. І. Смирнова, “вищий навчальний заклад повинен готувати фахівців, які не тільки встигають за життям, а й у чомусь випереджають його” [43, с. 4]. Навіть якщо стратегія полікультурності у моделі фахівця ХХІ ст. буде затребувана пізніше, втілювати її треба вже нині.

О. І. Лавриков наголошує, що формування моделі фахівця передбачає встановлення [24]:

- функціональної сутності фахівця (перелік професійних завдань);
- широти його професійного профілю (перелік сфер діяльності);
- професіографічних характеристик (опис компетенції);
- переліку предметів з урахуванням їх ролі у професійній підготовці;
- експертних оцінок і прогнозів цієї діяльності на найближчу та віддалену перспективу;
- особистісних професійно значущих якостей;
- особливостей професійно-спрямованого світогляду.

Автор поєднує тут два підходи: модель як існуючий навчально-виховний комплекс і врахування вимог практики. Він враховує вимоги практики, в яких відображаються дані про діяльність працюючих фахівців, їхні професійні якості, тенденції розвитку сфери їх роботи [24, с. 19]. Такий підхід є досить сучасним та інтегративним. Ми приймаємо його як базу для розробки моделі формування міжкультурної комунікації фахівця гуманітарного профілю.

Для визначення професійних завдань фахівців-гуманітаріїв, виявлення їх компетенцій і врахування актуальних і перспективних вимог до потрібного фахівця (тобто змістового плану моделі), ми спираємось

на основні положення гуманістичної парадигми педагогіки вищої школи та ідеї цілісності гуманітарної освіти, що передбачає переорієнтацію професійної освіти на соціо-особистісно-діяльнісну парадигму культуровідповідної освіти, яка забезпечує гармонійний розвиток емоційно-чуттєвих і раціональних знань, національної ідентичності, планетарної свідомості, полікультурного світобачення, визнання власне комунікативної міжкультурної компетенції як цінностей сучасної освіти.

Забезпечення ефективності процесу формування міжкультурної комунікації студентів гуманітарного профілю, побудованого на основі розглянутих вище методологічних позицій, передбачає виявлення специфіки пізнавальної діяльності гуманітаріїв.

Література

1. *Андреев В. И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 606 с.
2. *Бабаева Е. В.* Лексические значения слова как способ выражения культурно-языкового концепта // Языковая личность: культурные концепты. — Волгоград, 1996. — С. 25–33.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1988. — 423 с.
4. *Бездухов В. П., Бездухов А. В.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента — будущего учителя. — Самара, 2000. — 184 с.
5. *Библер В. С.* Культура. Диалог культур: Опыт определения // Вопр. философии. — 1989. — № 6. — С. 31–43.
6. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Л., 1984. — 44 с.
7. *Видт И. Е.* Культурологические основы образования. — Тюмень, 2003. — 164 с.
8. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 487 с.
9. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: АРКТИ-ГЛОССА. — 165 с.
10. *Загвязинский В. И.* Гармония как цель образования // Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития: Тез. докл. научн.-практ. конф. / Под ред. В. А. Федорова. — Екатеринбург, 2000. — С. 25–28.

11. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1985. — 102 с.
12. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М.: Логос, 2001. — 325 с.
13. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. — М., 1981. — 210 с.
14. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987. — 280 с.
15. *Кон И. С.* Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — 242 с.
16. *Краевский В. В.* Содержание общего и среднего образования: Проблемы и перспективы. — М.: Педагогика, 1981. — 209 с.
17. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации. — М., 2001.
18. *Краткий словарь когнитивных терминов* // Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац и др. — М.: Изд-во МГУ, 1996. — 245 с.
19. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 240 с.
20. *Культурология.* Очерки теории и философии культуры. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ. — Ч. 1. — 182 с.
21. *Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. — Самара, 2002. — 398 с.
22. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1988. — 280 с.
23. *Кустов Л. М.* Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога. — Челябинск, 1998. — 275 с.
24. *Лавриков А. И.* Моделирование. — М., 1973. — 224 с.
25. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 307 с.
26. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 390 с.
27. *Леонтьев Д. А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскуновского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. — М.: Смысл, 1999. — С. 299–332.
28. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980. — 274 с.

29. *Лотман Ю. М.* Семиотика культуры и понятие текста // Структура и семиотика художественного текста. — Тарту, 1981. — С. 3–7.
30. *Маршукевич А. И.* Методологические основы педагогики взрослых. — Л., 1972. — 310 с.
31. *Маслова В. А.* Введение в лингвокультурологию. — М.: Наследие, 1997. — 227 с.
32. *Новацкий Т.* Основы дидактики профессионального обучения. — М.: Высш. шк., 1979. — 280 с.
33. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. — М.: Эгвес, 2000. — 267 с.
34. *Ольшанский И. Г.* Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы // Лингвистические исследования в конце XX века. — М., 2000. — С. 26–55.
35. *Пассов Е. И.* Концепция высшего профессионального педагогического образования на примере иноязычного образования. — Липецк, 1998. — 67 с.
36. *Рогов Е. И.* Психология общения. — М.: Владос, 2001. — 334 с.
37. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 498 с.
38. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход в обучении иностранным языкам. — М.: Высш. шк.; Аскорт интернэшнл, 1991. — 305 с.
39. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996. — 238 с.
40. *Сенько Ю. В.* Гуманитаризация образовательной сферы // Педагогика. — 2001. — № 5. — С. 51–57.
41. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. — М., 1980. — 248 с.
42. *Смирнова Е. Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. — Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та, 1977. — 136 с.
43. *Смирнова О. О.* Развитие иноязычных коммуникативных умений на факультете журналистики // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы: (Тез. междунар. конф.). — М.: Изд-во МГУ, 1995. — С. 477–479.
44. *Сорокин Ю. А.* Введение в этнопсихолингвистику. — Ульяновск, 1998. — 230 с.
45. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. — М.: Шк. “Языки рус. культуры”, 1997. — 824 с.

46. *Телия В. Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // *Фразеология в контексте культуры*. — М.: Шк. “Языки рус. культуры”, 1999. — С. 13–24.
47. *Фесенко Т. А.* Концептуальные основы перевода. — Тамбов, 2001. — 214 с.
48. *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций // *Полис*. — 1994. — № 1. — С. 121–136.
49. *Шепель В. М.* Человеческая компетентность менеджера, управленческая антропология. — М.: Народное образование, 1999. — 432 с.
50. *Adler P. S.* Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man // *Intercultural Communication: A Reader*. — Belmont. CA: Wadsworth, 1987. — P. 13–23.
51. *Birdwhistell R.* The Kinesis Level in the Investigation of the Emotions // *Expressions of the Emotions in Man*. — N.-Y.: International University Press, 1963. — P. 21–29.
52. *Gudykunst W. B., Kim Y. Y.* Communicating with Strangers. — Boston, 1997. — 444 p.
53. *Harris.* Communication Competence: An Argument for a Systematic View. — 1979. — 273 p.
54. *Katan D.* Translating Cultures. — London, 1999. — 271 p.
55. *Lum J.* Marginality and Multiculturalism // *Intercultural communication*. — A reader 3rd ed. — Belmont. CA: Wadsworth, 1982. — P. 96–112.
56. *Lutzker D.* Internationalism as a Predictor of Cooperative Behavior // *Journal of Conflict Resolution*. — 1960. — № 4. — P. 426–430.
57. *Norton R.* Foundations of a Communicator Style Contrast // *Human Communication Research*. — 1978. — № 4. — P. 99–112.
58. *Oksaar E.* Sprache, Gesellschaft und Interkulturelle Verständigung // *Sprache, Kultur und Gesellschaft: Kongressberichte der 14.* — Tübingen, 1984. — 212 p.
59. *Seelye H., & Wasilewsky J.* Social Competency Development in Multicultural Children, aged 6–13. — Washington: DC: National Institute for Education, 1983. — P. 212–213.
60. *Walsh J.* Humanistic Culture Learning. — Honolulu: University of Hawaii Press, 1973. — 275 p.
61. *Yoshikawa M.* Some Japanese and American Cultural Characteristics // *The Cultural Dialogue*. — Boston, 1978. — P. 220–241.

Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності фахівця в галузі міжкультурної комунікації

В сучасних умовах інтеграції України у світовий освітній та інформаційний простір стрімке збільшення кількості міжнародних контактів ставить усе більшу кількість комунікантів перед необхідністю долати не тільки мовний, а й культурно-ментальний бар'єр між представниками різних культур.

У “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” зазначається, що “держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється... виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу” [29, с. 2].

Відомо, з якою зневагою сприймаються помилки в мові іноземців представниками носіїв мови, проте культурні помилки та міжкультурні непорозуміння зазвичай сприймаються набагато чутливіше, часом спричиняючи міжкультурні конфлікти. Нові обставини життя висувають нові вимоги до підготовки фахівців у галузі іноземних мов та міжкультурної комунікації. Сучасному суспільству потрібні не просто викладачі та перекладачі, а набагато ширше — фахівці з міжнародного та міжкультурного спілкування. Це виходить за межі простого знання мови, яким аж ніяк не обмежується спілкування людей.

У зв'язку з цим змінюються і функції фахівця-перекладача, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. За цих умов метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки фахівця у вищій школі. Постає проб-

лема такої організації навчального процесу у ВНЗ, яка б дала змогу з найменшими витратами часу сформувати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності.

У процесі навчання студенти повинні оволодіти уміннями, виступати у ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, що були викликані міжкультурними відмінностями. Таким чином, до завдань професійної підготовки студентів-лінгвістів входить вивчення міжкультурних відмінностей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, більш ефективно взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічної напруги і може слугувати керівництвом до дії в ситуації етнічних конфліктів.

На сучасному етапі перед освітою постає принципово нове й важливе завдання, яке визначено в докладі ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку, — навчити людей жити разом.

Сьогодні студент вищого навчального закладу має широкий спектр можливостей професійного обміну з представниками інших культур, іншомовного спілкування зі своїми ровесниками з країн, мова яких вивчається. Отже, необхідність формування міжкультурної компетенції як однієї з основних цілей навчання іноземної мови у всіх закладах освіти України зумовлює соціальний запит.

У цьому зв'язку особливий інтерес українських та зарубіжних спеціалістів викликає проблема оволодіння студентами моделями поведінки через безпосереднє застосування іноземної мови вербальними та невербальними моделями поведінки, які прийняті в іншій лінгвокультурній спільноті, усвідомлення ними національно-специфічних особливостей сприйняття світу іншомовними представниками, що в цілому веде до формування міжкультурної компетентності.

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти у напрямку підготовки дипломованих спеціалістів “Лінгвістика і міжкультурна комунікація” визначає перелік знань і умінь, які певною мірою можна вважати відображенням компетентності випускника. Проте у стандарті не враховуються світоглядний, особистісний, поведінковий рівні. У вимогах до рівнів підготовки випускника зазначено, що він повинен розуміти особливості міжособистісної і масової комунікації та мовної взаємодії, при цьому не зазначені суто міжкультурні компетенції.

Основні положення Закону України “Про освіту” зобов’язують нас ставити питання не тільки про предметно-діяльнісну підготовку фахівців у рамках вищої професійної освіти, а й, що особливо важливо, про загальнокультурний розвиток людини [15].

У зв’язку з цим одним із завдань лінгвістичної освіти стає пошук оптимальних засобів залучення студентів до культури своєї країни та країни, мова якої вивчається, що забезпечує позитивний розвиток особистості та її самосвідомості внаслідок набування нового мовного й культурного досвіду. Пріоритет педагогічного аспекту у дослідженні проблеми формування міжкультурної компетентності проявляється у тому, що він не визначає лінгвістичних якостей особистості, але завдяки розвитку самостійності, активності, емпатії, ціннісних орієнтацій робить особистість здатною до міжкультурної взаємодії.

Наше звернення до науково-дослідної роботи у цьому плані зумовлене наявністю в сучасному соціумі низки суперечностей між:

- соціальним замовленням суспільства вищій школі на підготовку висококваліфікованих фахівців, які володіють міжкультурними знаннями й уміннями, які готові відкрито сприймати і розуміти інший спосіб життя, та способами організації процесу навчання іноземних мов, що склалися;
- обсягом знань студентів про країну, мова якої вивчається, її культуру та відсутністю умінь активно використовувати ці знання для вирішення конкретних завдань, пов’язаних з міжкультурними відмінностями;
- вимогами педагогічної практики і нерозробленістю критеріїв і механізмів формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.

Саме тому актуальність і необхідність вивчення зазначеної проблеми з одного боку, та її недостатня розробленість — з іншого, послужили підставою для нашого звернення до теми дослідження “Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів”.

Дослідження спирається на філософські ідеї діалогу культур (М. М. Бахтін, В. С. Біблер), а також на фундаментальні дослідження з теорії особистості та її спрямованості (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін), положення теорії цінностей (А. Г. Здравомислов, В. М. Сагатовський, В. П. Туга-

ринов), праці з методології педагогічної науки (Б. Г. Гершунський, В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер).

Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в працях О. Є. Антонової, В. П. Беспалько, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, О. Є. Ломакіної, А. К. Маркової, В. М. Монахова, Н. Г. Ничкало, Є. М. Павлютенкова, А. І. Піскунова, М. В. Розова, В. О. Сластьоніна та ін. Питанням інтеграції компонентів культури у процесі навчання іноземної мови присвячені праці Н. М. Бібік, О. О. Миролюбова, А. Моль, Ю. І. Пасова, О. І. Пометун, С. Г. Тер-Мінасової, Г. Д. Томахіна, R. Lado, H. Brown, P. Erman, J. Harmer, A. D. Hirsh, C. Kramsh, J. L. Moreno, M. Wallace, A. R. Wright. Проблема соціокультурної освіти та виховання займалися Є. Н. Воробйова, Н. Б. Ішханян, В. В. Сафонова, В. Т. Топалова та ін. Професійна підготовка вчителя іноземної мови висвітлювалася О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєвою, О. Б. Тарнопольським. У полі зору вчених-методистів перебувають питання формування всіх компонентів комунікативної компетенції студентів різних типів навчальних закладів, які вивчають іноземні мови. Проте процес формування професійної міжкультурної компетентності майбутнього перекладача як об'єкта дослідження залишається дещо поза увагою методистів. Проблема визначення ролі міжкультурної компетенції у структурі професійної компетентності майбутнього перекладача, розкриття її сутності, розробки ефективних технологій формування професійної компетентності перекладачів ще не отримала належної уваги в науці і є недостатньо розробленою. Реальність сьогодення підтверджує, що розвиток міжкультурної компетенції у професійній компетентності майбутнього перекладача у більшості випадків залишається декларативною вимогою. Значний потенціал міжкультурної компетентності у вихованні майбутнього перекладача, розвитку гуманістичної полікультурної спрямованості в загальному процесі підготовки перекладача залишається недослідженим у цілому.

З огляду на необхідність модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього перекладача, обумовленої Болонським процесом, європейськими документами, що регламентують нову мовну політику в Європі і в Україні, з метою ефективного формування професійної компетентності майбутнього перекладача міжкультурна компетенція розглядається нами як ключовий елемент професійної компетентності студентів у вищому навчальному закладі.

Недостатня розробленість цієї проблеми та її актуальність зумовили вибір теми дослідження “Формування професійної міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів у процесі навчання у вищому навчальному закладі” і виділення **проблеми дослідження** — невідповідність між заявленою потребою суспільства у перекладачах, які володіють високим рівнем міжкультурної компетенції, і реальним станом формування цієї компетенції у процесі формування професійної компетентності студентів ВНЗ.

Об’єктом дослідження є професійна підготовка студентів-перекладачів.

Предметом дослідження є формування міжкультурної компетенції студентів-перекладачів в освітньому процесі університету.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів для роботи в новому соціокультурному просторі (практичній розробці та експериментальній перевірці педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього перекладача).

Метою зумовлені *завдання* дослідження:

1. Вивчити стан розробки проблеми професійної компетентності майбутнього перекладача у сучасній психолого-педагогічній літературі.
2. Визначити особливості формування професійної компетентності майбутнього перекладача у контексті соціокультурного підходу.
3. Проаналізувати наявний рівень сформованості професійної компетентності перекладача.
4. Розробити модель формування професійної компетентності майбутнього перекладача.
5. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічну технологію формування професійної компетентності майбутнього перекладача.

Плануємо довести, що професійна підготовка студентів-перекладачів, яка забезпечує їх високий рівень міжкультурної компетентності, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співробітництва і толерантної поведінки, буде ефективною, якщо:

- до освітнього процесу вищого навчального закладу запроваджується інтегративний міждисциплінарний модуль, який забезпечує розвиток когнітивного, комунікативного потенціалу особистості студента і ціннісного ставлення до світу спілкування;
- забезпечується розвиток аксіологічного потенціалу особистості студента у вихованні поваги до існуючих відмінностей, що виражається у нормах, цінностях, комунікативній поведінці;
- у навчальному процесі актуалізуються спеціальні знання студентів на основі порівняльно-зіставного вивчення рідної та іноземної мови;
- створюються умови для формування міжкультурних умінь на основі застосування креативно-ціннісних технологій;
- у процесі професійної підготовки студенти оволодівають нормами толерантної поведінки в модельованих ситуаціях міжкультурного спілкування.
- У дослідженні було використано комплекс таких *методів*:

1. Методи теоретичного характеру:

- аналітичні (аналіз теоретичної літератури з педагогіки, психології, лінгвістики, аналіз стану методичної підготовки перекладача в соціокультурному аспекті);
- узагальнюючі (синтез і формалізація дослідження);
- інтерпретаційні (інтерпретація даних анкетувань; проміжних тестів; порівняння результатів рівня сформованості та результатів, одержаних у процесі експерименту);
- проектувальні (прогнозування та моделювання процесу формування професійної компетентності перекладача).

2. Методи емпіричного характеру:

- збирання та накопичення даних щодо організації формування професійної компетентності у ВНЗ;
- контроль передекспериментальних, проміжних та післяекспериментальних зрізів;
- педагогічний експеримент (діагностичний, формуючий);
- статистична обробка даних експерименту і результатів анкетування.

Зауважимо, що компетентнісний підхід у цьому плані розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти, оскільки дає можливість ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. Зазначений підхід сьогодні активно обговорюється (Є. Я. Коган, В. В. Лаптев, О. Є. Ле-

бедєв, А. А. Пінський, І. Д. Фурмін, А. В. Хуторської). Звісно, відображається такий різновид змісту освіти, який не зводиться до орієнтованого на знання компонента, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій (що стосуються багатьох соціальних сфер), соціальних ролей, компетенцій.

На наш погляд, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформативність, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях:

- у пізнанні й поясненні явищ дійсності;
- у засвоєнні сучасної техніки і технології;
- у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, в оцінці власних вчинків;
- у практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина — члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, громадянина, виборця;
- у правових нормах й адміністративних структурах, у споживчих та естетичних оцінках;
- у разі необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю життя, способів вирішення конфліктів.

Г. К. Селевко [40] зазначає, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок зі створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатність випускника до виживання та тривкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно та комунікативно насиченого простору.

Компетентнісний підхід у визначенні цілей і змісту освіти не є абсолютно новим. Орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності, а також узагальнених способів діяльності була провідною в роботах вітчизняних педагогів.

Спроби вийти за рамки знаннєвої парадигми, розширити зміст не в кількісному, а в якісному аспекті знайшли відображення в тих освітніх моделях, які висувалися і апробувалися протягом останніх десятиліть. Згадаймо насамперед культурологічну модель змісту освіти, в якій втілюється ідея відображення сукупності основних видів досвіду, засвоєння якого новим поколінням забезпечує наступність у соціокультурному прогресі. Автори концепції В. В. Краєвський та І. Я. Лернер [22; 54; 26] виділяють чотири різних компоненти культурного досвіду: знання про різні сфери дійсності, досвід виконання

відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини. Зміст освіти не зводиться до набору відомостей, що підлягають заучуванню та відтворенню, а охоплює цілий блок культуродоцільного навчання, тобто взаємодії викладання і навчання.

Згідно з іншою моделлю (В. С. Ледньов, М. С. Каган), основою змісту навчання є не сукупність науково-предметних галузей, а діяльність людини, яка представлена такими її видами, як практико-перетворювальна, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна та естетична [21].

Спроби вийти за межі предметно-знаннєвої освіти здійснювалися і в системах розвиваючої освіти. Так, Л. В. Занков наголошував на прискоренні загального інтелектуального розвитку тих, хто навчається, за рахунок реалізації в навчальному процесі таких принципів, як навчання на високому рівні, труднощі, провідна роль теоретичних знань, проблемність, індивідуалізація, проходження матеріалу прискореним темпом та ін.

У системі В. В. Давидова особлива роль відводиться розвитку теоретичного мислення, основним предметом засвоєння стає так звана змістова абстракція, тобто загальний принцип вирішення різних завдань із зазначеної предметної галузі, коли теоретичні поняття стають інструментом створення способів діяльності в певній предметній галузі. Іншими словами, розвиваюча освіта — це не просто нова методика, а й новий вид змісту освіти, який сприяє формуванню інтелектуальної компетентності [10].

В. С. Ільїн запропонував ідею побудови змісту освіти відповідно до структури особистості. Аби освіта формувала “цілісну особистість”, потрібно, вважав вчений, відобразити у її структурі основні ситуації життєдіяльності людини, цінності суспільства, в якому вона живе [19].

У цьому контексті зазначимо також дослідження з проблеми особистісно-орієнтованої освіти, пов'язані з вивченням особистісного досвіду як компонента змісту освіти, а також специфічних засобів його відбору. В них показано, що за становлення особистісної сфери вихованця також “відповідає” певний вид змісту освіти, названий особистісним досвідом: особистісна самоорганізація (І. В. Лисенко), діалогічний досвід (С. Б. Белова), особистісна свобода (В. В. Зайцева).

Пошук шляхів виходу за межі знаннєвої парадигми здійснювався авторами інтегрованих навчальних курсів на зразок теорії роз-

в'язання винахідницьких завдань, а також розробниками організаційно-діяльнісних ігор (М. М. Крюков, В. Я. Платов, А. А. Трюков), проектного методу навчання, теорії і практики школи “діалогу культур” (В. С. Біблер) та ін.

Джон Равен, один з авторів компетентнісного підходу в англійській освіті, пише: “Сучасне суспільство і сучасна організація вкрай потребують людей, які готові працювати коли потрібно, проявляють високу адаптивність, готові до нових завдань та нововведень, особисто зацікавлені у підвищенні ефективності праці, в перспективному плануванні, а також готові брати на себе особисту відповідальність і виправляти помилки” [36].

Таким чином, компетентність передбачає, окрім професійних знань і вмінь, низку інших компонентів, які виступають в ролі якостей особистості, що абсолютно необхідно сьогодні будь-якому спеціалісту. Це насамперед такі якості особистості, як здатність приймати самостійні рішення, творчий підхід до професійної діяльності, уміння постійно вчитися й оновлювати свої знання. Це також гнучкість мислення, наявність абстрактного та експериментального мислення. Це — вміння вести діалог, комунікабельність, співробітництво. В умовах розширення міжкультурних зв'язків набувають особливого значення такі якості особистості, як взаєморозуміння, терпимість та повага до культури партнерів з комунікації. Над власне професійно-технологічною підготовкою виростає велика позапрофесійна надбудова вимог до фахівця.

Збільшення вимог до фахівця, нагальність комплексу мотивів, здатностей, умінь і якостей, які він може використати в діяльності, зумовило появу понять, що містять у собі ці компоненти, — компетенція, компетентність, які є перекладом англійського “competence”.

Зазначене поняття використовується у США та ряді країн Європи з 70-х років минулого століття і пов'язується не тільки з ідеєю навчання основ наук, а й інтелектуальним розвитком учнів з урахуванням їхніх пізнавальних інтересів, соціального статусу, режиму життєдіяльності.

У 1996 році на симпозіумі “Ключові компетенції для Європи” було винесено на обговорення концепцію “ключових компетенцій”. Директором Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи М. Стобартом були сформульовані загальні компетенції, які повинні “озброїти” освіту молодих європейців:

1. Політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів.

2. Компетенції, які стосуються життя у багатокультурному суспільстві. Освіта повинна “озброїти” молодь міжкультурними компетенціями (повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій), щоб перешкоджати виникненню расизму або ксенофобії (ворожості до усього іноземного: способу життя, ідей, світогляду), а також поширенню “клімату” нетерпимості.

3. Компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою взаємодією, тобто комунікативні компетенції, які важливі у роботі і суспільному житті. До цієї групи компетенцій належать володіння кількома мовами, яке набуває дедалі більшого значення.

4. Компетенції, пов’язані з появою суспільства інформації: володіння новими технологіями, розуміння способів їх використання, їхні сили і слабкості, здатність критично ставитися до поширюваної ЗМІ інформації та реклами — інформаційно-технологічні компетенції.

5. Здатність вчитися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані — професійна компетенція.

Формування ключових компетенцій в особистості пов’язується з оволодінням культурою, цінностями, з формуванням її (особистості) моральності і духовності, з її творчим розвитком, з поняттями “свобода” і “компетентність”, “спілкування” і “самовизначення”.

Поняття “компетенція”, “компетентність” для вітчизняної педагогіки є досить новими, очевидно, з цим пов’язане термінологічне змішування й взаємозамінюване використання зазначених термінів.

Логіка дослідження передбачає вирішення питання співвідношення двох понять — “компетентності” та “компетенції”. У науковій літературі обидві категорії безпосередньо стосуються професійної підготовки, тому потребують певного уточнення.

Аналіз сучасної соціально-педагогічної літератури з проблеми досліджуваних категорій засвідчив, що найчастіше поняття “професійна компетентність” вживається стосовно керівників виробничого профілю [4; 7; 12].

Відповідно до мети нашого дисертаційного дослідження ми ставимо завдання — визначити сутність професійної компетентності сучасного студента-філолога. З точки зору лінгвістичного тлумачення поняття “компетентність” у словниках трактується як “оволодіння

знаннями, які дозволяють судити про щось” [57, с. 725], “освіченість, правомірність” [31, с. 248], “авторитетність, повноправність” [56, с. 235].

У багатьох європейських документах сьогодні також робиться спроба визначення й трактування поняття “компетентність”. Експерти країн Європейського союзу визначають це поняття як “здатність застосовувати знання й уміння” [53, с. 12–14]; експерти ЮНЕСКО трактують поняття компетентності як “поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовуваних у повсякденні” [52, с. 7]; представники Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначають компетентність як “спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу” [51, с. 1].

“Компетенція” трактується як “сукупність повноважень (прав і обов’язків) будь-якого органу або посадової особи, які встановлені законом, статутом цього органу або іншим положенням” [31, с. 248], “оволодіння (володіння) знаннями, які дозволять судити про що-небудь” [57, с. 725], “коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний” [55, с. 270].

Як показує категорійний аналіз, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” і означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а “компетентність” — семантично первинна категорія, яка являє собою їх інтеріоризовану (трансформовану в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий “багаж” знань людини. Тому “компетентна” у своїй справі людина означає “той, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні” [43, с. 250].

Термін “компетентність” лише останнім часом набуває актуальності в дослідженні проблем у сучасному психолого-педагогічному контексті. На думку Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. В. Овчарук, поняття “компетентність” має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат — результат освіти [2; 30; 33; 37]. Однак термін “компетенція” використовується в лінгвістиці й методиці викладання іноземних мов з 1965 року. Він був започаткований Н. Хомським і означав здатність, яка необхідна для виконання переважно мовної діяльності в рідній мові [50, с. 82]. Тому не випадково лінгвісти частіше вказують на відповідну компетенцію, яка належить мовній особистості, психологи наголошують на компетентності як психологічному новоутворенні

особистості. Ми у своєму дослідженні будемо використовувати термін “компетентність”, враховуючи при цьому й відповідні підходи до поняття “компетенція”, оскільки йдеться про майбутнього перекладача, а саме — формування міжкультурної компетентності перекладача.

Психологи М. К. Кабардов, О. В. Арцишевська запроваджують деякі визначення для розрізнення понять “компетенція” і “здібність”. Говорячи про компетенцію або компетентність, вони мають на увазі характеристики поведінки як домінуючу форму активності особистості, сформованість відповідних навичок і умінь, ступінь володіння, наприклад, мовою і мовленням. Говорячи про здібності, запроваджують оціночний критерій, маючи на увазі потенційні можливості і задатки, від яких залежать швидкість, якість і рівень сформованості відповідної компетенції [20].

Л. К. Гейхман зазначає, що складність запровадження понять “компетенція” та “компетентність” полягає ще й у тому, що вони описують потенціал, який: а) проявляється ситуативно (отже, може стати основою оцінки лише відстрочений результатів освіти); б) описує інструментарій одночасно розуміння і дії, який дає можливість сприймати нові культурні, соціальні, економічні і політичні реалії [9].

В плані розуміння сутності ключових компетентностей цікавим є виокремлення основних характеристик ключових компетентностей авторами “Стратегії модернізації змісту загальної освіти” і розгляд їхніх класифікаційних ознак, проведений Е. Ф. Зеєром [16].

Ключові компетентності в “Стратегії модернізації змісту загальної освіти” визначаються через такі характеристики:

1. Ключові компетентності багатофункціональні. Компетентності належать до ключових, якщо оволодіння ними дає змогу вирішувати різні проблеми у повсякденному, професійному або соціальному житті. Ними слід оволодіти для досягнення важливих цілей і вирішення складних завдань у різних ситуаціях.

2. Ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні, вони використовуються у різних ситуаціях (у навчанні, на роботі, у сім’ї, в політичній сфері тощо).

3. Ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін.

4. Ключові компетентності багатовимірні, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні уміння (аналітичні, критичні, комунікативні та ін.), “ноу-хау”, а також здоровий глузд.

Однак поняття “компетенція” і “компетентність” мають свої смислові відтінки.

Тлумачний словник російської мови Д. М. Ушакова визначає компетенцію (від лат. *competentia*) як коло питань, явищ, в яких ця особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом. А компетентний — це “обізнаний, який є визнаним знавцем у якомусь питанні”.

Словник іншомовних слів розкриває поняття “компетентний” як той, хто володіє колом прав і повноважень якоїсь установи, особи або колом справ, питань, які потребують вирішення. Англійське *competent* перекладається як компетентний, правомочний. Воно має також юридичний відтінок. В англійській мові в терміні *competence* домінує смисл якості особистості: компетентність трактується як здібність.

У вітчизняній педагогіці проблемам компетенції/компетентності особлива увага приділяється у працях А. В. Хуторського, Е. Ф. Зеєра, А. К. Маркової, Н. В. Кузьміної, які називають професійну компетентність базовою якісною характеристикою особистості і співвідносять її із знаннями, уміннями, навичками, професійною майстерністю, вмотивованістю до професійного вдосконалення.

Зокрема, в працях Е. Ф. Зеєра зазначається, що компетентність має інтегративну природу і являє собою знання сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення намічених цілей, а також відповідні уміння й навички. Компетенцією автор називає сукупність прав і обов’язків фахівця, професійних завдань, які він уповноважений вирішувати згідно з посадовою інструкцією фахівця. Автор вважає, що компетентність насамперед передбачає володіння технологіями, тобто знанням того, як виконується діяльність, і являє собою сплав освіченості і досвіду.

Що ж стосується професійної освіти, то Е. Ф. Зеєр констатує: знання, уміння і досвід визначають компетентність людини, здатність мобілізувати ці знання, уміння й досвід у конкретній соціально-професійній ситуації зумовлює компетенцію освіченої і професійно спільної особистості [17].

Аналогічний зміст поняття компетентності відображений у працях А. К. Маркової [27].

Компетентність того, хто навчається, на думку А. П. Тряпичіної, — це рівень освіченості, який виражається у здатності вирішувати завдання в різних сферах діяльності на основі теоретичних знань. Автор вважає, що компетентність може бути трьох видів:

- загальнокультурна;
- допрофесійна;
- методологічна.

Загальнокультурна компетентність трактується як рівень освіченості, достатній для вирішення пізнавальних проблем, орієнтації в культурному просторі, визначення своєї позиції. Загальнокультурна компетентність передбачає інтерес до різних галузей знань, оволодіння методами самоосвітньої діяльності, засвоєння провідних ідей у досліджуваних предметних галузях.

Рівень освіченості, достатній для отримання професійної освіти, визначається як *допрофесійна компетентність*.

Методологічна компетентність співвідноситься із здатністю особистості самостійно вирішувати світоглядні проблеми, дослідні і творчі завдання.

Поняттям “компетентність” визначається глибина й характер обізнаності працівника з конкретної професійної діяльності і професійного поля, в якому він діє, а також здатність ефективно реалізовувати в практичній діяльності свою професійну кваліфікацію і досвід. У вузькому сенсі професійна компетентність включає знання, навички, уміння і способи їх реалізації в діяльності. В широкому сенсі вона включає рівень успішності взаємодії із соціальним середовищем [46].

Таким чином, дослідники доходять висновку, що природа компетентності така: будучи продуктом навчання, вона не безпосередньо виходить з нього, а є скоріше наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Компетентність — це спосіб існування знань, умінь, освіченості, яка сприяє особистісній самореалізації, знаходженню свого місця у світі, внаслідок чого освіта виступає як високомотивоване й особистісно-орієнтоване визнання особистості оточенням, яке забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, і усвідомлення особистістю її власної значущості.

Деякі автори, наприклад, М. К. Сергєєв, вбачають у понятті “компетентність” творче начало. Автор визначає професійну компетентність як здатність не тільки привласнювати світ речей та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, створювати нові, усвідомлювати і приймати завдання, установки діяльності на всіх етапах її здійснення [41]:

- здатність і прагнення особистості у потрібних випадках самостійно їх визначати;
- володіння уміннями, орієнтовними основами діяльності, які реалізуються згідно з прийнятими або самостійно виробленими установками і завданнями;
- намагання і здатність ініціативно, критично та інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності і відносин.

На думку Ю. Скжипчак, професійна компетентність — це здатність людини вирішувати означене коло професійних завдань. Професіоналізм складається з багатьох видів професійної компетентності. Всередині компетентності іноді виділяють компетенції як здатності до чогось, які залежать як від знань, умінь, так і від ступеня переконаності і потреби користуватися цією здатністю [18].

Можна виділити групи професійної компетентності (компетентність у професійній діяльності, компетентність у професійному спілкуванні і компетентність в реалізації особистості професіонала) і види професійної компетентності всередині кожної з груп.

В. О. Сластьонін дає визначення професійної компетентності як єдності теоретичної і практичної готовності і здатності особистості здійснювати професійну діяльність [41, с. 78].

З термінами “професійна компетентність/компетентність” співвідносяться такі поняття, як майстерність і професіоналізм.

Дослідники А. В. Петровський, В. І. Загвязинський визначають майстерність як особистісне зростання, соціальну компетентність, володіння професійними емоціями, уміннями і навичкам, які дають змогу фахівцю успішно вивчати об’єкт і умови діяльності (ситуації), формулювати професійні завдання, виходячи з цієї ситуації, і успішно їх вирішувати відповідно до поставлених цілей [14].

Н. В. Кузьміна формулює поняття “професіоналізм” як якісну характеристику суб’єкта діяльності, представника професії, яка зумовлена ступенем володіння ним сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними засобами її здійснення. Оскільки професіоналізм є результатом оволодіння професією і досягнення найвищого рівня професійної компетенції, то професійна компетенція — необхідний компонент професіоналізму. Майстерність набувається на професіоналізмі і є її новим якісним станом [23].

В нашому дослідженні пріоритетним ми визначаємо широко розроблюваний у сучасній науці *аксіологічний* підхід до педагогічних

явищ і процесів, у руслі якого *людина розглядається як найвища цінність суспільства і мета суспільного розвитку, який передбачає нове осмислення змісту професійної компетентності*. В контексті аксіологічного підходу (К. А. Абульханова-Славська, Б. С. Гершунський, В. Г. Воронцова, М. С. Розов та ін.) компетентність є освітньою цінністю. Професійна компетентність передбачає введення людини у загальнокультурний світ цінностей, і саме у цьому просторі людина реалізує себе як фахівець і професіонал [9].

Б. С. Гершунський розглядає професійну компетентність у контексті онтогенетичного розвитку особистості і стверджує, що кожна людина йде до особистісного становлення в процесі і в результаті свого послідовного руху до нових освітніх рівнів за такими ступенями:

- I — елементарна і функціональна освіченість;
- II — загальна освіта;
- III — професійна компетентність;
- IV — оволодіння широкою культурою;
- V — формування індивідуального менталітету.

У його розумінні професійна компетентність пов'язана з формуванням на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості і суспільства якостей, які дають людині можливість найповніше реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності, які відповідають суспільно необхідному поділу праці і ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоспроможного функціонування працівника тієї чи іншої кваліфікації і профілю [9].

Деякі дослідники вважають терміни “компетентність” і “кваліфікація” синонімічними, обґрунтовуючи це наявністю однакових критеріїв:

- рівень засвоєння знань і вмінь (якість знань і вмінь);
- діапазон і широта знань і вмінь;
- здатність виконувати спеціальні завдання;
- здатність раціонально організовувати і планувати свою роботу;
- здатність використовувати знання у нестандартних ситуаціях (швидка адаптація при зміні техніки, технології, організації та умов праці).

У нашому дослідженні важливе значення має визначення ключових компетенцій у дослідженні І. Л. Плужник як необхідних для

підготовки фахівця, який проживає у полікультурному світі. До них належать:

- глобалізаційно-орієнтовані полікультурні компетенції;
- комунікативні компетенції (включаючи іномовні мовленнєві і поведінкові компетенції);
- професійно-етичні;
- життєво значущі адаптаційні (екзистенціальні) компетенції.

Глобалізаційно-орієнтовані полікультурні компетенції націлюють студента на оволодіння уміннями, необхідними для громадянина світу: інформаційними технологіями, іноземною мовою, здатністю позитивно ставитися до полікультурного світу, долати негативні забобони і стереотипи щодо інших культур, виявляти і підкреслювати схожість між культурами.

Комунікативні компетенції вербального і невербального характерів забезпечують ефективне спілкування і розуміння в процесі професійної діяльності, якщо вони реалізують гнучкі комунікативні стратегії за рахунок використання мовленнєвих і немовленнєвих дій, регулюють емоції, застосовують норми толерантної поведінки, протидіють ксенофобії.

Володіння *професійно-етичною компетенцією* передбачає уміння працювати в професійній сфері з представниками інших професій; демонструвати норми соціалізації і адекватної поведінки, прийняті в ділових професійних культурах інших країн (професійної міжкультурної комунікації); розвивати особистий професійний досвід за рахунок його збагачення елементами професійних культур інших країн — бути толерантним, терпимим до чужих професійних цінностей; знаходити конструктивні компроміси.

Життєво значущі адаптаційні (екзистенціальні) компетенції значно впливають на професійну успішність. Власне академічні знання є вочевидь недостатніми для виконання успішної професійної діяльності. Уміння орієнтуватися в міжособистісних відносинах, гнучкість, впевненість, здатність досягати поставленої мети, позитивна емоційна орієнтованість на досягнення, уміння вирішувати проблеми і приймати рішення є важливими складовими, які забезпечують професійне довголіття і затребуваність у суспільстві [34].

На думку А. В. Хуторського, компетенція включає в себе сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються відповідно до означеного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності

щодо них. А компетентність означає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [48].

Аналіз визначення сутності понять “компетенція” і “компетентність” приводить до висновку, що термін “компетенція” частіше використовується для позначення:

- освітнього результату, який виражається у підготовленості, “здатності” випускника, у реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості справитися з поставленими завданнями;
- такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дає можливість ставити й досягати мети з перетворення навколишнього середовища.

Під компетентністю частіше розуміють інтегральну якість особистості, яка проявляється у загальній здатності і готовності до діяльності і базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації, які орієнтовані на самостійну й активну участь у процесі діяльності.

Компетентність завжди проявляється у дійсності. Природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистої зацікавленості у виді діяльності. На практиці змістом діяльності, яка має особистісну цінність, може бути досягнення конкретного результату (продукту) або способу поведінки. В ході дослідження на основі аналізу літератури з досліджуваної проблеми було встановлено сутнісні ознаки компетентності, які зумовлені постійними змінами світу: компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями і знаннями в конкретних галузях; проявляється в умінні зробити вибір виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації. Компетентний фахівець спрямований у майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самостійну освіту. Важливою особливістю професійної компетентності є те, що компетентність реалізується в теперішньому часі, але орієнтована на майбутнє.

В нашій роботі для відокремлення спільного та індивідуального будемо розрізняти синонімічно використовувані поняття “компетенція” і “компетентність” за ознакою індивідуального і спільного. Компетенція охоплює сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), соціально заданих відповідно до визначеного кола предметів і процесів і необхідних для

якісної продуктивної діяльності щодо них. Компетентність — володіння людиною відповідною компетенцією (або набором її складових), яка включає обдумане, особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності, яке індивідуально набуто в процесі навчання.

У подальшому ми будемо розрізняти ці поняття, маючи на увазі під компетенцією якусь відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки студента, а під компетентністю — особистісну якість (характеристику), яка вже відбулася.

Вивчаючи питання власне професійної компетенції філологів, Т. М. Балихіна виділяє як надзвичайно важливу *комунікативну (професійно-комунікативну) компетенцію*.

Професійно-комунікативну компетенцію розуміють як здатність через мову і соціокультурні знання встановлювати міжособистісне спілкування у професійній (навчальній, науковій, виробничій та ін.) сфері і ситуаціях людської діяльності [1].

М. А. Василик визначає комунікативну компетентність як досвід спілкування між людьми (міжособистісний досвід), який розвивається і значною мірою усвідомлюється людьми, формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. При цьому комунікативна компетентність людини зводиться не тільки до певного стану свідомості людей, які намагаються зрозуміти одне одного, а включає в себе і поведінковий аспект [5].

Важко переоцінити значення комунікативної компетентності особистості для сучасного суспільства. Ускладнення суспільного життя, його динамічність, процеси соціальної диференціації в індустріально розвинених країнах, трансформація старих соціальних спільнот і формування нових у країнах з перехідною економікою зумовлюють підвищення ролі компетентності у створенні повсякденного життя суспільства та його культури. В цих умовах широкий і гнучкий діапазон тактик і стратегій комунікації дає можливість комунікативній компетентності проявлятися у різноманітних якостях, необхідних у різних видах комунікативної взаємодії.

Основними джерелами здобуття комунікативної компетентності, на думку автора, є:

- соціонормативний досвід культури;
- знання мов спілкування, які використовуються культурою;
- досвід міжособистісного спілкування в діловому, повсякденному і святковому оточенні;

- досвід сприйняття мистецтва;
- знання, загальна ерудиція і наукові методи навчання спілкуванню.

З цих джерел формується складний комплекс комунікативних знань і навичок, які становлять комунікативну компетентність особистості. Цей комплекс включає в себе:

- знання норм і правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового і тощо);
- високий рівень мовленнєвого розвитку, який дає можливість людині в процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію;
- розуміння вербальної мови спілкування;
- уміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їхніх вікових, статевих, соціокультурних, статусних характеристик;
- уміння поводитися адекватно ситуації і використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей;
- уміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб схилити його на свій бік, переконати у силі своїх аргументів;
- здатність правильно оцінити співбесідника як особистість, як потенційного конкурента або партнера й обирати власну комунікативну стратегію залежно від цієї оцінки;
- здатність викликати у співбесідника позитивне сприйняття власної особистості.

Очевидно, що комунікативна компетентність є одним з важливих аспектів професійної підготовки фахівців у сфері міжкультурної комунікації.

Професійна комунікативна компетенція базується на знанні типології професійно-комунікативних завдань, психології і технології спілкування (В. В. Молчановський) і включає в себе професійне володіння іноземною мовою, тобто коректне з точки зору норми, узусу і стилю, адекватне умовам, змісту і цілям діяльності [28].

При аналізі професійно-комунікативної компетенції можна виділити різні її компоненти — власне-комунікативний та поведінково-комунікативний.

Власне-комунікативний компонент компетенції являє собою комплекс комунікативно-мовленнєвих умінь, які дають можливість обмінюватися інформацією між учасниками освітнього процесу — колегами, студентами — і поза ним з метою досягнення загального

результату спільної діяльності. Це спілкування, яке є “каналом пізнання, слугує засобом розвитку, інструментом виховання, середовищем навчання” (Ю. І. Пассов) [32, с. 87].

Поведінково-комунікативний компонент — це взаємодія особистостей в освітньому середовищі і поза ним (координація, взаємодопомога, довірлива співпраця, взаємоповага позицій, а також усвідомлення і прийняття або відкидання тактик поведінки, в тому числі мовленнєвої), це особистісна, смислова, емоційна контактність учасників освітнього процесу, це вміння обирати стосовно співрозмовника такий спосіб спілкування, який би найкраще відповідав індивідуальним особливостям партнерів з комунікації (Ю. І. Пассов, Л. А. Петровська) [34].

Можна виділити визначення Л. А. Петровської, яка розглядає компетентність людини у спілкуванні як її компетентність у міжособистісній взаємодії. Оскільки комунікативна компетентність актуалізується в конкретних соціальних умовах комунікації (комунікативне середовище, ситуація, статус комунікантів та їхні комунікативні ролі тощо), то вона соціально зумовлена. Розвиток компетентності спілкування дорослих людей передбачає двоякий процес: з одного боку, це набування певних нових знань та досвіду, а з іншого — це корекція, зміна форм, що вже склалися [34].

С. Л. Братченко у своєму дослідженні визначає комунікативну компетентність як комплекс якостей особистості, виділяючи чотири групи властивостей як складових комунікативної компетентності — це особистісні, когнітивні, емоційні і поведінкові характеристики. Основним змістом особистісного компонента є спрямованість на діалогічне спілкування. У лінгвістичній освіті вирізняють такі компоненти комунікативної компетенції [8]:

- *лінгвістична компетенція* (linguistic competence) — знання словникових одиниць і граматичних правил, які перетворюють лексичні одиниці на свідоме висловлювання;
- *соціолінгвістична компетенція* (sociolinguistic competence) — здатність обирати і використовувати адекватні мовні форми і засоби залежно від мети й ситуації спілкування, соціальних ролей учасників комунікації, тобто того, хто виступає партнером у спілкуванні;
- *дискурсивна компетенція* (discourse competence) — здатність розуміти різні види комунікативних висловлювань, а також будувати цілісні, зв'язні й логічні висловлювання різних функцій.

нальних стилів (стаття, лист, есе тощо); передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання;

- *стратегічна компетенція* (strategic competence) — вербальні і невербальні засоби (стратегії), до яких звертається людина тоді, коли комунікація не відбулася; такими засобами можуть бути як повторне прочитування фрази і перепитування незрозумілого речення, так і жести, міміка, використання різних предметів;
- *соціокультурна компетенція* (sociocultural competence) — знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки й етикету, а також уміння розуміти й адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури; формування соціокультурної компетенції передбачає інтеграцію особистості в систему світової і національної культур;
- *соціальна компетенція* (social competence) — це уміння взаємодіяти з іншими, впевненість у собі і в своїх силах для здійснення комунікації, а також уміння допомогти іншому, підтримати спілкування, поставити себе на його місце і здатність справитися із ситуаціями, які виникають у процесі нерозуміння партнерів зі спілкування;

Для нашого дослідження особливий інтерес має концепція Н. С. Сахарової, у якій “компетенція” розглядається з позицій ціннісних відносин особистості. Автор виокремлює сутнісні характеристики іномовної компетенції студентів як сукупність інформаційно-когнітивних, діяльнісних та аксіологічних компонентів. Під іномовною компетенцією мають на увазі системно-ціннісне новоутворення особистості, яке фокусує інформацію, іномовні і спеціальні професійні знання, іномовні і професійні уміння, ціннісні відносини [38; 39].

За спостереженнями Г. В. Єлізарової (2001), сучасні комунікативні методи забезпечили високий рівень володіння мовною формою (носії мови відзначають грамотність, насиченість, вільність і правильність мовлення наших студентів), але виявилися й недоліки існуючої системи, у якій відсутня установка на формування міжкультурної компетентності. Комунікативна компетентність, вільність і правильність мовлення за відсутності уявлень про культурний компонент значення не гарантують взаєморозуміння і результативної спільної діяльності. Через це досягнення головної мети спілкуван-

ня — його ефективності (отримання результату) — надзвичайно ускладнене [11].

Ми приєднуємося до точки зору дослідників (Е. Холл, С. Г. Тер-Мінасова, Вайман), які переносять акцент з вивчення мови в традиційному контексті історичної і побутової культури (формування соціально-культурної компетентності) на виявлення міжкультурних зв'язків і розходжень (формування міжкультурної компетентності) [47].

С. Г. Тер-Мінасова стверджує, що кожний урок іноземної мови — це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне слово відображає іноземний світ й іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ. Але суттєві особливості мови й культури виявляються при зіставленні, при порівняльному вивченні мов і культур [45].

У рамках власної культури створюється непохитна ілюзія свого бачення світу, способу життя, менталітету тощо як єдино прийнятнього. Переважна більшість людей не усвідомлюють себе продуктом своєї культури навіть у тих рідкісних випадках, коли вони розуміють, що поведінка представників інших культур визначається їхньою іншою культурою. Тільки вийшовши за рамки своєї культури, тобто зіткнувшись з іншим світоглядом, світосприйняттям тощо, можна зрозуміти специфіку своєї суспільної свідомості, можна “побачити” відмінність або “конфлікт культур”.

Безперечно, фундаментальним при цьому є зіставлення з рідною мовою і культурою.

Питанням співвідношення національної культури та особистості займалися представники різних наук: психологи, культурологи, етнокультурологи. Так, у книзі “Мова і культура” Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова зазначається: “Людина не народжується ані росіянином, ані німцем, ані японцем чи кимсь іншим, а стає нею в результаті перебування у відповідній національній спільності людей. Виховання дитини проходить через вплив національної культури, носіями якої є оточуючі люди”. Спілкування двох людей, одна з яких розмовляє іноземною мовою, є спілкуванням не тільки міжмовним, але й міжкультурним, оскільки комуніканти є представниками різних лінгвокультурних спільнот. Останнє накладає на того, хто розмовляє іноземною мовою, додаткові зобов'язання: він повинен не тільки правильно формулювати свої думки іноземною мовою, а й дотримуватися культурних норм, прийнятих у носіїв іноземної мови [6, с. 44].

Н. М. Лебедєва, О. В. Лунєва, Т. Г. Стефаненко, М. Ю. Мартинова виділяють певні моделі міжкультурного навчання, які різняться такими аспектами:

- *за методом навчання — дидактичні або експериментальні*

Дидактичні моделі ґрунтуються на припущенні, що розуміння культури приходить із знанням історії, традицій і звичаїв, які необхідні для ефективної взаємодії з її представниками. Навпаки, експериментальні моделі базуються на переконанні, що найбільше знань люди отримують з власного досвіду, наприклад, з особливого виду активності — симулятивних і рольових ігор, які створюються для того, щоб виявити проблемні ситуації під час підготовки або у процесі міжкультурної взаємодії.

- *за змістом навчання — загальнокультурні або культурно-специфічні*

Культурно-специфічний підхід зазвичай інформує студентів про те, як взаємодіяти з представниками якоїсь конкретної культури, або ширше — про *специфіку* культур. Хоча існує загальна згода стосовно того, що являє собою культурно-специфічне навчання, які в нього цілі, немає такої згоди щодо мети загальнокультурного навчання. Деякі автори вважають, що загальнокультурний підхід дає людині можливість вивчити себе як потенційного комунікатора з представниками будь-якої культури. Інші дослідники вважають, що загальнокультурне навчання має на меті поліпшити розуміння студентами того, як культура впливає на їхню поведінку. Згідно з третьою точкою зору, таке навчання веде до усвідомлення того, що існують психологічні явища (негативні стереотипи, переконання, упередження), які заважають розвитку гармонійних міжетнічних відносин [25]. На наш погляд, процес загальнокультурного навчання в ідеалі повинен складатися з етапів, які пов'язані з усвідомленням: а) культурної специфіки людської поведінки, емоцій і когніцій; б) специфіки, характерної для рідної культури; 3) значення культурних чинників у процесі комунікативної взаємодії [49].

- *за сферою, в якій намагаються досягти основних результатів, — когнітивні, емоційні або поведінкові*

Когнітивний підхід робить акцент на одержанні студентами знань та інформації про культуру і міжкультурні відмінності.

Емоційний підхід орієнтований на трансформацію установок, пов'язаних з міжкультурною взаємодією, почуттів людей щодо “інших” (від упередженості до толерантності або навіть до активного

ентузіазму з розвитку близьких взаємовідносин). Крім того, орієнтовані на емоції навчаючі програми можуть допомогти студентам долати невпевненість і тривожність у новому культурному середовищі і таким чином успішніше адаптуватися в ньому. Поведінковий підхід покликаний формувати уміння й навички, які підвищують ефективність спілкування [49].

Існують також інші класифікації моделей полікультурної освіти. Так, К. та У. Стефани запропонували схему навчальних програм, яка включає два виміри відповідно до психологічних процесів, які впливають на поліпшення міжкультурних відносин: а) активна або пасивна участь; б) зміна у знаннях і уявленнях (когнітивній сфері) або в емоціях учасників (Stephan W. G, Stephan C. W., 2001) [58].

Міжкультурне навчання передбачає формування компетентності у спілкуванні на міжкультурному рівні, тобто наявність у людини таких особистісних якостей, як відкритість, терпимість і готовність до спілкування. Відкритість при цьому розуміється як свобода від упереджень щодо представників іншої культури. Ця якість дає можливість побачити у культурі країни, мова якої вивчається, незвичне й адекватно відреагувати на це. З відкритістю пов'язана здатність людини терпимо ставитися до проявів чужого, незвичного в інших культурах, готовність до міжкультурного спілкування.

Формування готовності до міжкультурного спілкування пов'язане з формуванням у того, хто навчається, міжкультурної компетентності, яка дає йому змогу співвідносити свою культуру з культурою країни, мова якої вивчається. Останнє вимагає вміння бачити відмінності і спільність у культурах, у світосприйнятті їх носіїв, їх картини світу, у системах норм, обов'язків, прав тощо, прийнятих у різних соціумах.

У документах Ради Європи такі вміння та навички (*Savoir faire*) поділяються на дві групи: практичні вміння та здібності (соціальні вміння, навички повсякденного життя) і міжкультурні вміння: здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури, виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації, долати стереотипи у стосунках [13, с. 106].

У зв'язку з цим у процесі вивчення іноземної мови важливе місце повинно посідати зіставне співвивчення культур. У процесі навчання студенти мають оволодіти уміннями, виступати в ролі посередника між представниками своєї та іномовної культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непоро-

зуміння та конфліктні ситуації, спричинені міжкультурними відмінностями.

В нашому дослідженні ми розглядаємо міжкультурну компетентність фахівця як невід'ємну частину його професійної компетентності, яка являє собою сукупність спеціальних знань, міжкультурних умінь, ціннісних відносин, що забезпечують повноцінну комунікацію в ситуації міжкультурного спілкування.

Література

1. *Балыхина Т. М.* Структура и содержание филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т. М. Балыхина. — М.: Изд-во Моск. гос. пед. ун-та, 2000. — 400 с.
2. *Бібік Н. М.* Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: "К. І. С.", 2004. — С. 47–53.
3. *Борисова Н. В.* Компетентностный подход и современные образовательные технологии в реализации систем обеспечения качества высшего образования. — М., 2006. — 18 с.
4. *Бим-Бад Б. М.* Педагогические течения в начале XX века. — М.: Педагогика, 1994. — 161 с.
5. *Василик М. А.* Основы теории коммуникации / М. А. Василик, М. С. Вершинина, В. А. Павлов. — М.: Гардарики, 2003. — 615 с.
6. *Верещагин Е. М.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — 4-е изд. — М.: Наука, 1993. — 103 с.
7. *Гачев Г. Д.* Национальные образы мира. — М.: Рус. яз., 1988. — 174 с.
8. *Гез Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. яз. в шк. — 1985. — № 2. — С. 4–12
9. *Гершунский Б. С.* Философия образования XXI века / Б. С. Гершунский. — М.: Интердиалект +, 1997. — 695 с.
10. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М., 1972. — 116 с.
11. *Елизарова Г. В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Елизарова. — СПб., 2001. — 317 с.

12. *Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посіб.* / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. — К.: Богдана, 2003. — 520 с.
13. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: Пер. з англ.* — К.: Вид-во Ленвіт, 2003. — 273 с.
14. *Загвязинский В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М.: Академия, 2001. — 187 с.
15. *Закон України “Про освіту”.* — К.: Генеза, 1996. — 36 с.
16. *Зеер Э. Ф.* Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психол. журн. — 1997. — № 6. — С. 23–28.
17. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург, 2000. — 257 с.
18. *Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие. — М.: АПК и ППРО, 2005. — 98 с.
19. *Ильин Г. П.* Философия образования. (Идея непрерывности) / Г. П. Ильин. — М.: Вузовская кн., 2002. — 224 с.
20. *Кабардов М. К.* Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности / Под ред. Э. А. Голубевой. — М., 1989. — С. 35–41.
21. *Каган М. С.* Философия культуры / М. С. Каган. — СПб., 1996. — 415 с.
22. *Краевский В. В.* Содержание общего и среднего образования: проблемы и перспективы / В. В. Краевский. — М.: Педагогика, 1981. — 209 с.
23. *Кузьмина Н. В.* Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе / Н. В. Кузьмина. — М., 1973. — 68 с.
24. *Лебедев О. Е.* Проблемы управления процессом модернизации системы образования / Вестник Сев-Запад. отд. РАО. — СПб., 2003 — Вып. 8. — 403 с.
25. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. пособие / Н. М. Лебедева. — М.: Ключ-С, 1999. — 224 с.
26. *Лернер И. Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций: [Анализ концепции развивающего обучения, разработ. психологами Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым] // Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 7–11.

27. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996. — 290 с.
28. *Молчановский В. В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа / В. В. Молчановский, Л. Шипелевич. — М.: Рус. яз, 1990. — 319 с.
29. *Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.* — К.: Освіта, 2002. — 24 с.
30. *Овчарук О. В.* Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти. // Компетентный подход у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: “К. І. С. ”, 2004. — С. 6–16.
31. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. — М.: Рус. яз., 1984. — 797 с.
32. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.
33. *Пометун О. І.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентного підходу в українській освіті // Компетентный подход у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: “К. І. С. ”, 2004. — С. 66–72.
34. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
35. *Плужник И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Л. Плужник. — Тюмень, 2003. — 23 с.
36. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. — М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
37. *Савченко О. Я.* Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентный подход у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: “К. І. С. ”, 2004. — С. 34–47.
38. *Сахарова Н. С.* Развитие иноязычной компетенции студентов как педагогической системы // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. — 2002. — № 6. — С. 177–184.

39. *Сахарова Н. С.* Развитие иноязычной компетенции студентов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. С. Сахарова. — Оренбург, 2004. — 42 с.
40. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. — М.: Нар. образование, 2006. — Т. 2. — 815 с.
41. *Сергеев Н. К.* Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. К. Сергеев. — Волгоград, 1998. — 44 с.
42. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. — М.: Просвещение, 1986. — 203 с.
43. *Словник української мови*: В 10 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 4. — 1624 с.
44. *Смыслы и цели образования: инновационный аспект*: Сб. науч. тр. / Под ред. А. В. Хуторского. — М.: ИНЭК, 2007. — 300 с.
45. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. — 262 с.
46. *Тряпицына А. П.* Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. П. Тряпицына. — Л., 1989. — 91 с.
47. *Холл Э.* Как понять иностранца без слов / Э. Холл. — М., 1995. — 429 с.
48. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования // Нар. образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.
49. *Brislin R. W.* Cross-cultural encounters. Face-to-face interaction / R. W. Brislin. — N. Y.: Pergamon Press, 1981. — 373 p.
50. *Chomsky N.* Language and Mind. — N. Y.: Harcourt, Brace and World, 1968. — 164 p.
51. *Definiton and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESFCO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame and Reference for an Assessment and Research Program.* — University of Neuchatel. — October, 2001. — 279 p.
52. *Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education.* Eurodice. — 2002. — 224 p.
53. *Kramsh Clare* New Directions in the Study of Foreign Languages // ADFL Bulletin. — 1989. — No. 2. — P. 4–11.
54. *Kraevskij V.* The theory of curriculum content in the USSR: prep. for IBE. I. Y. Lerner. — Paris: UNESCO, 1984. — 113 p. — (Educational sciences / Intern. Bureau of Education).

55. *Longman Dictionary of Contemporary English* Harlow: Longman Dictionary, 1995. — 1668 p.
56. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. — Merriam Webster's Inc., 1998. — 1559 p.
57. *Oxford Russian Dictionary*. — Oxford: Oxford University Press, 1977. — 1340 p.
58. *Stephan W. G. Improving Intergroup Relations* / W. G. Stephan, C. W. Stephan. — N. Y.: Thousand Oaks, 2001.

Психолого-педагогічні умови оволодіння міжкультурною компетенцією

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців
“Проблеми психологічної адаптації особистості
в різних видах життєдіяльності”,
13 квітня 2009 р., Одеса*

У цьому розділі розглянемо особливості протікання психічних та емоційних процесів, а також специфіку навчальної пізнавальної діяльності: особливості засвоєння знань, формування навичок, умінь, набуття рис, необхідних для професійного розвитку особистості фахівця-гуманітарія.

Особливості пізнання — гносеологічні закономірності, властивості гуманітарної сфери, мають типові особливості сутності гуманітарної науки. Зокрема зазначається, що закони у гуманітарних науках розпливчасті, завжди передбачають винятки, діють за певних умов та в обмеженому діапазоні, що надає їм “м’яку форму” [16, с. 3–18].

У гуманітарних науках не може бути підведення під якийсь один загальний закон, а може бути тільки підведення під закони, кількість яких тим більша, чим вища складність пояснюваного явища [16, с. 10]. Залежність гуманітарного знання від соціальних чинників проявляється не тільки в процесі пізнання, а й у самому пізнанні. Тому гуманітарні науки змушені розвиватися в умовах соціальних та етнічних обмежень, які впливають на здійснюваний студентами пізнавальний процес.

Ю. В. Сенько наголошує на значущості розуміння фахівцем-гуманітарієм соціоприродної сутності людини у всій її багатогранності — людських цінностях, гуманістичному стилі спілкування і взаєморозуміння [13, с. 54]. Сказане дає підстави говорити, що для гуманітарної освіти властиві соціокультурні та національно-специфічні регулятиви (у тому числі обмеження). Однак гуманітарний профіль освіти, спрямований на розвиток загальнокультурних (тоб-

то ціннісних) компонентів освіти, передбачає гуманістичний спосіб пізнання, який не визнає абсолютної однозначності оцінок і категоричності висновків. Для нього властиві виявлення ціннісно-сміслових ознак досліджуваного, гнучкість, багатозначність, толерантність.

Специфічною є також світоглядна сфера гуманітаріїв, пізнання якої характеризується гуманістичними особливостями. У праці А. Ф. Закирової зазначається, що для гуманітарної світоглядної орієнтації властиві “самоцінність окремих фактів як унікальних і неповторних, відсутність точних критеріїв, оскільки результат завжди неповторний і новий” [7, с. 10].

Як свідчить практика, традиційна гносеологічна модель навчання гуманітаріїв формує в них, на відміну від студентів природничих спеціальностей, “розірване” розуміння дійсності й переважно ірраціональні способи пізнання. Допоміжну роль відіграє емоційна сфера розвитку гуманітаріїв, хоча їй надають великого значення в оволодінні діяльністю. Про зв’язок інтелекту й афекту йшлося ще у працях Л. С. Виготського та С. Л. Рубінштейна, в яких зазначалося, що мислення являє собою єдність інтелектуального й емоційного, а емоція — це єдність емоційного та інтелектуального [5; 12]. О. М. Леонтьєв говорив про афективний бік регулятивної діяльності [8]. Це підтверджується в американській психологічній літературі на початку 90-х років XX ст., в якій з’явилося поняття “емоційний інтелект” [18]. Це поняття трактується багатозначно: як уміння розуміти, контролювати, аналізувати власні почуття та емоції; як уміння відчувати і розуміти настрій інших людей. У такому трактуванні емоційний інтелект співзвучний з вимогами до міжкультурної компетенції.

Даніель Голдман у книзі “Емоційний інтелект” зазначає, що якоюсь мірою можна говорити, що у людей двоє мозків і два види інтелекту: раціональний та емоційний [8]. Д. Голдман виокремлює дванадцять складових емоційного інтелекту: позитивний емоційний настрій; співчуття; впевненість у собі; оцінка реальності; контроль імпульсивності; гнучкість; незалежність; соціальна відповідальність; витривалість у стресових ситуаціях; здатність до самовираження; уміння вирішувати проблеми; уміння формувати міжособистісні взаємовідносини. Очевидно, що більш як 50 % з названих складових властиві для гуманітарної сфери [1–4].

Дослідження Д. Голдмана показують, що життєвий успіх індивіда залежить від коефіцієнта розумового розвитку лише на 20 %. А реш-

та — від цілеспрямованості, працездатності, волі й коефіцієнта емоційного розвитку (для гуманітаріїв). Ці дані підтверджуються у працях російських авторів [14].

Розвиток емоційного інтелекту пов'язаний зі сферою мовленнєвої комунікації, що передбачає емпатію (розуміння іншого), блокує жорстокість, агресію, допомагає краще зрозуміти світ іншої людини, тобто створює основу толерантності. Для сприймання гуманітаріїв властива особлива сенситивність — чуттєвість, яскравість емоційних переживань, мовленнєве різноманіття й гнучкість, мовна образність, особливо емоційне забарвлення мови, яке передає її експресивність.

Гармонійний розвиток особистості гуманітарія можливий лише в інтегративній єдності раціонального та емоційно-чуттєвого, оскільки ці сторони найповніше відображають натуру людини [10]. Саме у питанні специфіки професійної компетенції фахівців гуманітарного профілю, особливо стосовно мовних дисциплін, розвиток емоційної сфери як інтегративний показник цілісного розвитку особистості є необхідним.

У праці С. А. Дніпрова говориться, що емоційно-чуттєва сфера є пріоритетною у розвитку свідомості. Вона формується через переживання спеціально підібраних ситуацій. Емоції стимулюють мотиви, які спонукають до дії і включають соціальну установку на ціннісні орієнтації [6]. Очевидно, емоційне забарвлення переживання, “відчування ситуації” на основі життєвого досвіду дає змогу сформуванню стійкі мотиви та механізми використання мовних засобів, що включені в цю ситуацію.

Окрім емоційного інтелекту, відзначається необхідність формування у гуманітаріїв так званого соціального інтелекту — здатності розуміти інших людей, легкості встановлення контактів, контролю над власними емоційними проявами, впевненості у собі. Незважаючи на певне дублювання ознак емоційного та соціального інтелекту (наприклад, емоції, впевненість у собі) останній відображає соціокультурні якості, які необхідні спеціалісту гуманітарного плану. Це тісно пов'язано з комунікативною компетенцією ефективної взаємодії партнерів спілкування. У цьому сенсі показовим є визначення комунікативної компетенції М. Гордена. Так, він визначає її як “уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши внутрішньої свободи і водночас не дозволяючи партнеру зі спілкування втратити її” [19].

Як зазначалося вище, предметом опанування професії гуманітарного профілю засобами іноземної мови є текст. Його роль у процесі

професійної підготовки важко переоцінити. Вважається, що коли предметом засвоєння є текст професійного характеру, то наявність заздалегідь продуманих і чітко сформульованих на його адресу запитань, відповіді на які можна знайти в процесі читання тексту, сприяє його розумінню та інтерпретації [9].

Крім того, чим більше розумових зусиль докладає студент до того, щоб надати інтерпретації цілісної, осмисленої структури, тим легше вона згодом відтворюється і перетворюється. Одним з ефективних способів структурованого запам'ятовування є надання матеріалу, що запам'ятовується, структури типу “дерево”, тобто здійснювати асоціативний взаємозв'язок змісту професійно-маркованої інформації.

Особистісно-орієнтовані технології для навчання гуманітаріїв, як і всі інші технології, розробляються на основі теорії цілепокладання. Дидактичні характеристики особистісних технологій, на нашу думку, повинні складатися з рефлексивного механізму, який ініціює смислово-пошукову діяльність, що забезпечує гнучкість формування навичок, умінь, нормативних зразків поведінки.

Основними характеристиками технологій, які мають особистісну спрямованість, є їхня орієнтація на інтелектуальний та емоційно-мотиваційний розвиток, активне формування знань і професійних умінь. До них належать: діалогічні методи навчання, ігрові технології, інтерактивні технології, тренінгові технології.

Цілісність свідомості передбачає методологічний плюралізм у висвітленні однієї й тієї самої дисципліни, дискусійність і полемічність викладання.

Методологічний плюралізм є характерним зокрема для сучасного етапу розвитку педагогіки та психології загалом як одна з перспективних ліній розвитку науки [15]. Очевидно, що в гуманітарній сфері не існує “єдиного правильного” вчення і ніхто не володіє абсолютною істиною. Тому викладач повинен намагатися, аби у студента сформувалося уявлення про багатовимірність і багатство людських культур, різноманіття гуманістичної перспективи людства.

Нова парадигма викладання гуманітарних дисциплін в аспекті міжкультурної комунікації може ґрунтуватися на принципах плюралізму або полікультурного світобачення, об'єктивної інтерпретації цінностей різних культур, визнання різноманіття існуючих точок зору.

Як зазначає В. М. Розін, “сучасна філософія змушена визнавати не одне, єдине мислення, а багато різних” [11, с. 178].

Особливістю гуманітарної науки є її “розуміючий характер”, тісний зв’язок з живими проблемами культурного життя, цілковита відповідальність гуманітарного вченого перед культурою. У зв’язку з цим у гуманітарній науці частіше, ніж у природничій, оновлюються теоретичні підходи і проблеми, а “одвічні проблеми і питання постають заново й інакше” [11, с. 178]. Наголошується, що для гуманітарно-орієнтованої людини “інші люди і спілкування — це не соціально-психологічні феномени, а стихія життя” [11, с. 201].

Окрім існуючих концептуальних підходів, принципів та методів, дидактичні засоби — підручники, навчальні посібники, які використовують різні педагогічні технології, повинні враховувати специфіку та особливості професійного профілю студентів і відмінність їх когнітивних стилів. Наприклад, враховуючи рефлексивний, ірраціональний стиль мислення гуманітаріїв, їх “емоційний” інтелект, синергічну спрямованість, ефективними також будуть завдання, пов’язані з раціональними діями (особливо з діями із систематизації, узагальнення).

Крім цього, як зазначається у працях В. Гудикунста [20, с. 150], Р. Детвейлера [17, с. 263], Т. Петтігрю [21], особливе значення для міжкультурної комунікації має “категоріальна широта”, яка містить спектр ситуацій і випадків, які є у свідомості, і ту кількість відмінностей, до яких люди можуть бути толерантними.

Категоріальна широта впливає також на те, які висновки ми робимо стосовно людей. Саме це робить її необхідною для формування особистості спеціаліста-гуманітарія, який здійснює діяльність у ситуаціях міжкультурної комунікації. Таким чином, очевидним є той факт, що пізнавальні процеси гуманітаріїв мають яскраво виражену специфіку, пов’язану з діалогічністю процесу спілкування, його комунікативно-підтримуючим характером, який включає у себе прагнення розуміння, неоднозначності думок, толерантності, рефлексивності, високої мовленнєвої та емоційної чутливості, здатності до швидкого переключення з культурного коду рідної мови на інокультурний в умовах професійних ситуацій.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М.: Высш. шк., 1980. — 360 с.

3. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды // Сост. М. Ю. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
4. *Батюкова З. И.* Методологические основания международных исследований // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сб. науч. ст. — М., 2001. — С. 139–145.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 487 с.
6. *Днепров С. А.* Генезис научного педагогического сознания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2000. — 42 с.
7. *Закирова А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики. — Тюмень: ТюмГУ, 2001. — 149 с.
8. *Леонтьев Д. А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскуновского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. — М.: Смысл, 1999. — С. 299–332.
9. *Ольшанский И. Г.* Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы // Лингвистические исследования в конце XX века. — М., 2000. — С. 26–55.
10. *Попков В. А., Коржуев А. В.* Дидактика высшей школы. — М.: Academia, 2001. — 130 с.
11. *Розин В. М.* Культурология. — М., 1999. — 210 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 498 с.
13. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования. — М.: Академия, 2000. — 232 с.
14. *Смирнова О. О.* Развитие иноязычных коммуникативных умений на факультете журналистики // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: Тез. междунар. конф. — М.: Изд-во МГУ, 1995. — С. 477–479.
15. *Фомичева И. Г.* Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. — 253 с.
16. *Юревич А. В.* Методологический либерализм в психологии // Вопр. психологии. — 2001. — No. 5. — С. 3–18.
17. *Detweiler R.* Culture, Category Width and Attributions // Journal of Cross-Cultural Psychology. — 1978. — № 9. — P. 259–284.
18. *Goldman D.* Emotional Intelligence. — N. Y.: Bantam Book, 1995. — 335p.
19. *Gorden M.* Assimilation in American Life. — N. Y.: Oxford University Press, 1964. — 289 p.

20. *Gudykunst W.B., Kim Y.Y.* Communicating with Strangers. — Boston, 1997. — 444 p.
21. *Pettigrew T.* Cognitive Styles and Social Behavior // Review of Personality and Social Psychology. Vol. 3. — Beverly Hills. CA: Sage, 1982. — P. 112–121.

Формування міжкультурної компетенції. Природа міжкультурної компетенції

Аналіз лінгвістичних аспектів взаємодії мови і культури, які радикально впливають на спілкування іноземною мовою, та визначення психологічних особливостей міжкультурного спілкування дають змогу приступити до роботи з дослідження такої компетенції в галузі іноземних мов, яка забезпечить студентам успішність реального спілкування з носіями інших культур [6, с. 6], допоможе здійснити “стрибок” у спілкування [7, с. 32]. У зв’язку з цим стаття присвячена:

- визначенню природи (сутності) і структури міжкультурної компетенції;
- розробці основних принципів формування міжкультурної компетенції;
- виявленню особливостей змісту навчання з формування міжкультурної компетенції;
- описуванню експериментального навчання, яке підтверджує гіпотезу дослідження.

Приступаючи до визначення сутності міжкультурної компетенції, необхідно нагадати, що в рамках цього дослідження терміни “крос-культурний”, “соціокультурний” та “міжкультурний” розглядаються як різні за значенням.

Крос-культурний аспект (аналіз, підхід тощо) аналізує специфіку одних і тих самих, подібних, аналогічних явищ у різних культурах, наприклад, відмінності ритуалів привітання, способів вираження дистанції влади, феноменів інших сфер і порядків у вітчизняній та американській культурі.

Соціокультурний аспект у вузькому значенні термінів (не плутати з соціокультурним підходом у мовній педагогіці, запропонованим В. В. Сафоновою) передбачає на додачу до аналізу культурних складових досліджуваних явищ врахування й соціального компонента. (Наприклад, вивчення ритуалів поведінки і способів вираження національних цінностей не тільки з точки зору відмінностей у цінніс-

них системах досліджуваних культур, а й з урахуванням соціального статусу учасників процесу спілкування або соціальних інститутів, які диктують моделі поведінки.)

Міжкультурний підхід базується на вивченні того, як виокремлені у ході крос-культурних і соціокультурних досліджень поведінкові особливості носіїв різних культур впливають на взаємодію індивідів як носіїв цих культур. Як було зазначено у вступі до цієї роботи, до її завдань входить дослідження тільки безпосередньої взаємодії особистостей, які належать до різних культур. Дослідження взаємодії та взаємовпливу різних культур на рівні засобів масової інформації, урядових зв'язків, інститутів влади залишається за межами роботи. Відповідно у рамках роботи розглядається міжкультурна компетенція мовної особистості.

Потрібно зробити ще одне термінологічне розмежування. По-перше, пропонується термін “міжкультурна компетенція” використовується стосовно навчання іноземних мов, пов'язаний з компетенцією комунікативною (яка буде проаналізована в першу чергу). Він не використовується у значенні, яке застосовується до здатності до управління міжкультурним спілкуванням у широкому змісті, який складають у нього фахівці в галузі культурології або міжкультурної комунікації (*intercultural communication competence*) (пор., наприклад [46, с. 249–250; 58, с. 380–381; 49, с. 67]). Останні аналізують спілкування між представниками культур і спілкування між представниками субкультур у межах однієї національної культури і не ставлять на перший план розгляд феномену мови як втілення культури.

По-друге, потрібно сказати, що в цій роботі комунікативна компетенція (*communicative competence*) розглядається як відмінна від компетенції комунікації, або компетенції спілкування (*communication competence*). Остання являє собою здатність спілкування рідною мовою.

У ній також можливе міжкультурне переломлення, коли носій мови вступає у спілкування з комунікантом, використовуючи його мову як іноземну або другу [47, с. 247–248; 53], але компетенція такого роду не є предметом нашого дослідження. В термінах англійської мови ми досліджуємо “*intercultural communicative competence*” (міжкультурну комунікативну компетенцію).

По-третє, слід визнати, що різні концепції комунікативної компетенції, частиною якої є компетенція міжкультурна, неодноразово

були предметом дослідження як зарубіжних (серед багатьох праць відзначимо A. Valdman, 1978; R. Brumfil, 1980; M. Canale, 1983; S. Savignon, 1985; C. Kramersch, 1986; M. Berns, 1990), так і вітчизняних вчених: засновників комунікативного напрямку у методиці (С. Шатилов, К. Саломатов, Є. Рабунський, 1965; І. Бім, 1977; І. Колесникова, 1986; Т. Скрипникова, 1986; Г. Шатерник, 1986; Б. Лапідус, 1987; О. Митрофанова, В. Костомаров та ін., 1990; В. Сафонова, 1991; Н. Баграмова, 1999), а також молодих дослідників (див., наприклад, М. Богатирьова, 1998; П. Сисоєв, 1999; Є. Гром, 1999, М. Корочкіна, 2000; Н. Набатова, 2000 та ін.).

Такий інтерес до дослідження комунікативної компетенції пов'язаний з домінуванням комунікативного підходу у навчанні іноземних мов. Термін “комунікативна компетенція” застосовується в цій роботі тільки щодо іноземної мови. У багатьох вітчизняних дослідженнях вона так і називається “іншомовною комунікативною компетенцією” [5, с. 1; 26, с. 1]. Поняття іншомовної комунікативної компетенції неодноразово модифікувалося, змінювалося за змістом та обсягом. Так, В. В. Сафонова вважає, що комунікативна компетенція повинна доповнюватися знаннями про глобальні проблеми та вміння, які необхідні для виживання людства [25, с. 29].

У визначенні сутності іншомовної комунікативної компетенції чергувалися і комбінувалися когнітивний, лінгвістичний, біхевіористський, функціональний та інші підходи. Хронологічно розвиток комунікативного підходу, а отже, внаслідок визначення характеристик іншомовної комунікативної компетенції на Заході передував розвитку такого напрямку у вітчизняній методиці. Такий стан цілком природний, оскільки більш відкриті західні суспільства постали перед необхідністю навчання спілкуванню представників різних культур набагато раніше вітчизняної закритої освітньої системи, в рамках якої іншомовне спілкування тривалий час мало суто штучний характер. У США, наприклад, питання комунікативної компетенції, включаючи культурний вимір, обговорювалися на рівні створення навчальних програм і планів вже 1975 року [51] і потім регулярно включалися не тільки у дослідні праці, а й у нормативні документи (див., наприклад, *Defining and Developing Proficiency*, 1987) [45].

З наведених вище підходів комунікативний підхід зазнав особливо глибокого обґрунтування у вітчизняній методиці (Інструктивно-методичні матеріали для другої іноземної мови, 1981). На нашу думку, поруч із загальною тенденцією розвитку методики навчання

іноземних мов одна з причин такого стану справ полягає в особливостях вітчизняної культури. Якщо враховувати той факт, що “основна культура того, хто навчається, детермінує першочергові цілі у навчанні іноземної мови” [48, с. 62], і те, що вітчизняна культура надає більшого значення індивідуальному усному спілкуванню, то цілком природним є бачення метою у навчанні іноземних мов досягнення правильності, насиченості та швидкості в усному мовленні. За останнє десятиріччя комунікативний підхід не тільки розвивався і модифікувався, а й зазнавав критики за його “стерильність”, відірваність від реальної дійсності. Це проявлялося в тому, що типові комунікативні ситуації часто-густо зводилися до моделювання ритуальних актів повсякденного спілкування, вокабуляр відбирався на основі частотності застосування, мовленнєві форми і структура вивчалися на основі письмових (тобто бездоганих) діалогів [48, с. 62]. В ситуації реального спілкування з носіями іншої мови такий підхід виявив недоліки компетенції тих, хто навчається, і вимагав включити до навчання знайомство з культурною складовою іноземної мови [11–13; 16; 17; 19–22; 28; 30; 34–36]. Саме в цьому руслі було виконане наше дослідження.

У рамках цієї роботи нам знадобиться робоче визначення іншомовної комунікативної компетенції для подальшого аналізу міжкультурної компетенції як її складової.

Зупинимось насамперед на співвідношенні комунікативної компетенції носія мови і того, хто її вивчає. Для розгляду цього питання потрібно виокремити навчання іноземної мови як другої — English as a Second Language (ESL), яке здійснюється в інокультурному і, відповідно, іншомовному середовищі і поширюється, як правило, на тих людей, які прибули до країни, мова якої вивчається, для довготривалого навчання і / або постійного проживання, і навчання мови як іноземної — English as a Foreign Language (EFL), яке відбувається в умовах ізоляції від природного культурного середовища, мови, що вивчається, та її носіїв (див., наприклад [47] ch. 6 (ESL) і (EFL) [44]). У вітчизняній системі вищої освіти ми маємо справу виключно з навчанням другого типу.

Тривалий час формування іншомовної комунікативної компетенції під час вивчення мови і як другої, і як іноземної відбувалося в умовах, коли ідеалом, якого прагнули ті, хто оволодівав іноземною мовою, був її носій. Навіть із введенням культурної складової у парадигму методики навчання іноземних мов прихована присутність

носія мови як ідеалу відображалася в цілях навчання, таких як “оволодіння соціокультурним досвідом представників лінгвокультурної спільноти” [29, с. 24]. Якщо ж поняттєве поле комунікації розуміти як сукупність “культурно зумовлених концептів, нормативів і сценаріїв, якими підсвідомо керується *носій* мови і які можна зафіксувати у вигляді мережі прагматичних пресупозицій” для засвоєння тими, хто навчається, то цілі формувалися таким чином: “Ті, хто навчається, повинні формувати в собі цілісну культурно-мовну особистість, близьку до автентичної” [29, с. 124] (див. також [4, с. 11]). Як бачимо з наведених цитувань, традиційні підходи до носія мови як ідеалу навчання дають дефініції того, хто навчається, у термінах того, чим “він не є чи поки що не є” [51, с. 28].

Прагнення до названого вище ідеалу “імпліцитно передбачає, що ті, хто вивчає іноземну мову, повинні моделювати себе за прикладом носія мови, ігноруючи важливість соціальної ідентичності та культурної належності того, хто навчається” [44, с. 8]. Але “ті, хто навчається, “віддані” власній культурі і заперечувати якусь її частину означає заперечувати щось всередині самих себе” [42, с. 43]. В разі орієнтації на носія мови метою навчання мови як іноземної є “незавершений носій”. Однак носій мови і відповідної культури, як відомо, не усвідомлює наявності і природи культурного компонента власної поведінки і діє згідно з нормами рідної культури несвідомо. Орієнтація на носія мови, тобто на зовнішній прояв його культурної ідентичності, призводила до того, що ті, хто оволодів іноземною мовою, швидко і правильно розмовляли нею, розуміли носіїв мови, включаючи буквальні, переносні, метафоричні та інші змісти висловлювань, і вважали таке спілкування успішним. Недостатність врахування культурного компонента значення і необхідність володіння міжкультурною компетенцією починали відчуватися у відстроченій перспективі і за відсутності продукту спілкування як результату міжкультурного комунікативного спілкування.

Очевидно, що опосередковано такий стан пов’язаний з відмінністю понять “комунікація” і “спілкування”. Досліджувана нами міжкультурна компетенція збігається з іншомовною комунікативною компетенцією власне у комунікативному вимірі, пов’язаному з передачею значень різного рівня (за винятком культурно-пов’язаних), з готовністю і здатністю це робити, але відрізняється від останньої додатковими компонентами, які ґрунтуються на врахуванні проекції культури на сферу спілкування.

Ідея про те, що іншомовна комунікативна компетенція *не* є аналогом комунікативної компетенції носія мови має принциповий характер, оскільки уявлення про природу компетенції безпосередньо впливають на розробку шляхів і способів її формування. Розглянемо аргументи на користь відмінностей між двома згаданими видами компетенції.

По-перше, “вимога щоб ті, хто вивчає іноземну мову, володіли такою самою майстерністю у мові, як і (освічений) носій, ігнорує умови, в яких вивчається мова” [41, с. 11]. Цілком очевидно, що способи засвоєння мови для носія і того, хто вивчає її як іноземну, відмінні. У першому випадку відбувається засвоєння або набування (acquisition) рідної мови природним, здебільшого неусвідомлюваним шляхом, у другому її вивчення (learning) відбувається переважно на свідомій основі. Крім того, носії мови засвоюють величезні обсяги інформації свідомим шляхом через власну систему освіти, засоби масової інформації та інші джерела, які недоступні для тих, хто вивчає мову як іноземну. Інформація такого роду безумовно впливає на рівень розвитку комунікативної компетенції носія мови [42, с. 48].

По-друге, радикально відрізняються умови застосування мови. Природне застосування рідної мови завжди ситуативно зумовлене, в той час як ті, хто вивчає іноземну мову, застосовують її у штучних умовах навчального процесу, який сам побудований з урахуванням рідної культури [50, с. 9). Вони моделюють свою мовленнєву поведінку, орієнтуючись на стандартний середньостатистичний зразок, якого у реальних умовах функціонування мови не існує, тому що здатність “розмовляти як освічений носій передбачає здатність вибрати серед *кількох норм* на основі загального ситуативного контексту” [60, с. 93].

По-третє, послідовне прагнення до формування комунікативної компетенції того, хто вивчає мову, за зразком носія логічно призводить до ідеї “відділення від власної культури і набуття соціокультурної компетенції носія, нової соціокультурної ідентичності [41, с. 12], що в принципі неможливо і не є метою вивчення іноземної мови взагалі і в нашій освітній системі зокрема.

По-четверте, використання іноземної мови як рідної і як іноземної базується на різних психологічних механізмах. Під час вивчення іноземної мови атрибуція культурно-пов’язаних значень відбувається на основі рідної культури; відмінними є й ступені усвідомлення мовленнєвих дій, а також ступені станів невизначеності й тривож-

ності (носій не тривожиться з приводу застосування рідної мови) тощо.

Наведені аргументи дають підстави зробити висновок про те, що природа, компонентний склад і структура іншомовної комунікативної компетенції відрізняються від структури комунікативної компетенції у рідній мові (яка в рамках цієї роботи не розглядається).

Крім того, відмова від компетенції носія як мети та ідеалу навчання змінює соціальні ролі комунікантів, один з яких оперує використовуваною для спілкування мовою як іноземною. Справа в тому, що в концепції “рівняння” на носія мови, що вивчається, носій вважався завжди правим. Саме він говорив, які лінгвістичні форми прийнятні, що означають ідіоми і як потрібно поводитися в конкретній ситуації. Останнє положення особливо є цікавим.

Якщо ідеал — це носій мови, то, звісно, той, хто вивчає її, мусить підпорядковуватися нормам культури, яка вивчається (або засвоювати їх замість власних). Він мусить “говорити одним голосом — голосом носія”, тоді як у нього є свій власний голос у широкому розумінні цього слова, навіть якщо він спілкується іноземною мовою [50, с. 9]. Але якщо ідеал навчання — це мовна особистість у ролі міжкультурного комуніканта (медіатора культур), то становище радикально змінюється. *Взаємодія учасників міжкультурного спілкування не повинна імітувати або будуватися виключно за правилами спілкування, прийнятими в культурі, мова якої вивчається. Вона будується за правилами міжкультурного спілкування, яке відрізняється від спілкування в конкретних культурах і має власні цілі та особливості.*

Це положення має принциповий характер і є підставою для побудови нової моделі міжкультурної компетентності, яка не зустрічалася у вітчизняних методичних дослідженнях.

Відповідно, міжкультурний комунікант, який володіє міжкультурною компетентністю, у ситуації спілкування з невідповідним носієм мови не тільки не почувається неповноцінним, а й має переваги, тому що він:

- поінформований про особливості ситуації міжкультурного спілкування;
- готовий до сприйняття “іншого”;
- знає про можливі психологічні реакції (як власні, так і співрозмовника) на ситуацію міжкультурного спілкування;
- добре поінформований про те, що кожна з культур являє собою лише один з багатьох способів категоризації світу;

- поінформований про способи презентації рідної культури іноземною мовою;
- володіє умінями здійснювати співробітництво на базі спільного змісту того, що відбувається (порівняйте обґрунтування такого підходу у Byram (1997) [40, с. 21–22]).

Отже, ми повинні визнати, що культурно-пов'язане навчання іноземної мови не повинно імітувати і відтворювати навчання, через яке проходять носії мови, або результат такого навчання, а розвивати існуючу культурну компетенцію тих, хто навчається, для її перетворення на компетенцію міжкультурну [40, с. 137].

Іншими словами, “замість педагогіки, орієнтованої на носія мови, ми, можливо, захочемо створити педагогіку, орієнтовану на міжкультурного комуніканта” [51, с. 27].

Ще один аргумент на користь відмови від носія мови як ідеалу у вивченні іноземних мов має принципово іншу природу і також свідчить про відмінності типів компетенції носія мови і того, хто її вивчає. Його наводить Н. Сілі і полягає він у тому, що навіть білінгви, які досконало володіють двома мовами, не є “бікультуралами” і можуть, володіючи мовою, або не сприймати її культуру, або ставитися до неї вороже [57, с. 6].

Звернімося до визначення іншомовної комунікативної компетенції (ІКК). Серед численних визначень нашу увагу привернуло те, яке у найбільш явній формі підтримує нашу ідею про необхідність формування у тих, хто навчається, здатності до створення спільного (із співрозмовником) змісту того, що відбувається. Визнаючи правомірність існування інших визначень іншомовної комунікативної компетенції, які акцентують увагу на інших аспектах мовотворення і спілкування (див., наприклад, 38, с. 31–33; 54, с. 126–128 та ін.), ми, проте, як робочого визначення будемо дотримуватися такого: “Комунікативна компетенція — функціональна мовна здатність; вираження, інтерпретація та обговорення значення, включаючи взаємодію між двома або кількома індивідами, які належать до однієї або різних мовленнєвих спільнот, або між одним індивідом і письмовим або усним текстом” [56, с. 272]. Ключовими поняттями у наведеному визначенні є “здатність”, тобто потенційно імпліцитне знання і вміння робити щось, та “обговорення значення”, яке, на нашу думку, є необхідною частиною створення спільного значення, умовою та основою міжкультурного спілкування.

Розглянемо послідовно спочатку природу іншомовної комунікативної компетенції, потім її компонентний склад і структуру.

Іншомовна комунікативна компетенція — це явище, яке має сукупність характеристик, що визнаються більшістю методистів. Маються на увазі такі сутнісні характеристики іншомовної комунікативної компетенції:

- *Динамічний характер*, який базується на обговоренні (у нашій термінології — на спільному створенні) змісту виловлювань і проявляється в тому, що уявлення (знання) і поведінка (уміння) комунікантів постійно змінюються (порівн. 56, с. 14–15), а отже, змінюється й характер здатності до спілкування, пов'язаний з цими знаннями і вміннями.

- *Імпліцитний характер*. У цьому аспекті ми дотримуємося традиційного розмежування між “компетенцією” як імпліцитним знанням і здатністю до дії та “виконанням” як проявом, актуалізацією цієї здатності. Найяскравішим супротивником застосування постулізованих сутностей у лінгвістичних дослідженнях є Д. Хаймс. Він першим запропонував перевести поняття компетенції у сферу спостережуваного та верифікованого. За Хаймсом у процесі встановлення ступеня володіння іноземною мовою єдине, що має значення, це продуктивність безпосереднього (усного або письмового) спілкування. Для досягнення продуктивності — адекватного взаєморозуміння — знань, здатності, когнітивних компонентів недостатньо, потрібна присутність у діях особистості некогнітивних компонентів, таких як мотивація, відносини, інтерактивність. Постулат про необхідність присутності у структурі компетенції нелінгвістичних компонентів, компонентів психологічних за своєю природою, не викликає сумнівів, враховується нами при розробці компонентного складу і структури міжкультурної компетентності і тісно пов'язаний з подальшою характеристикою іншомовної комунікативної компетенції.

- *Комплексний характер*. Комплексність іншомовної комунікативної компетенції проявляється в тому, що вона не є суто лінгвістичним феноменом (і в такий спосіб не розглядається), а включає компоненти психологічної, антропологічної, соціологічної природи [56, с. 16].

- *Культурно-пов'язаний характер*. Одним з перших дослідників, який привернув увагу методистів до зазначеної характеристики, була С. Паулстон (Paulston, 1974). Саме вона довела, що правильні комунікативні дії можуть перевернути норми культури, мова якої вив-

чається, і тому культурний компонент значення (відображення системи культурних цінностей у мовленнєвих і немовленнєвих діях) повинен враховуватися у формуванні іншомовної комунікативної компетенції.

• *Релятивний (відносний) характер*. Ніхто з іноземців не може володіти повною, завершеною, вичерпною комунікативною компетенцією у такій, що вивчається або вивченій мові [56, с. 45].

Останнє положення завершує спіраль аргументації, наведеної на початку розділу, на користь відмови від експлуатованої тривалий час моделі володіння іноземною мовою, в якій ідеалом вважався рівень володіння мовою носія мови, що вивчається.

Література

1. *Баграмова Н. В.* Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1993. — 504 с.
2. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. — М.: Рус. яз., 1977. — 288 с.
3. *Богатырева М. А.* Социокультурный компонент содержания профессионально ориентированного учебника (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 280 с.
4. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. — М.: Рус. яз., 1983. — 320 с.
5. *Гром Е. Н.* Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999. — 24 с.
6. *Гурвич П. Б., Шатилов С. Ф.* Основные вопросы оптимизации обучения второму иностранному языку в педагогическом вузе // Инструктивно-методические материалы по второму иностранному языку; Отв. за вып.: чл.-кор. АПН СССР, проф. А. А. Миролюбов, доц. Н. А. Барыкина, проф. П. Б. Гурвич. — Владимир, 1981. — С. 1–22.
7. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). — М.: Рус. яз., 1989. — 219 с.
8. *Колесникова И. Л.* Профессионально-направленное обучение коммуникативному чтению на старших курсах (английский

- язык как вторая специальность): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1986. — 16 с.
9. *Корочкина М. Г.* Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Таганрог, 2000. — 20 с.
 10. *Латидус Б. А.* Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку // Язык как коммуникативная деятельность человека: Сб. науч. тр. — Вып. 284. — М., 1987. — С. 149–158.
 11. *Межкультурная коммуникация: Теория и практика: Сб. науч. статей.* — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 366 с.
 12. *Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. тр.* — Минск: Вышэйш. шк., 1991. — 148 с.
 13. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Как стать переводчиком? — М.: Готика, 1999. — 176 с.
 14. *Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Рус. яз., 1990. — 270 с.
 15. *Набатова Н. В.* Развитие профессиональной компетентности студентов туристского вуза (на примере иностранного языка): Автореф. ... канд. пед. наук. — Сходня, Московской обл., 2000. — 22 с.
 16. *Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие* // [Маслыко Е. А. и др.] — 3-е изд., стереотип. — Минск: Вышэйш. шк., 1997. — 522 с.
 17. *Национально-культурный компонент в тексте и языке: Материалы II междунар. конф., 7–9 апр. 1999 г., Минск.* — Ч. III. — Минск: БГУ, 1999. — 201 с.
 18. *Нос И. И.* К вопросу о влиянии социокультурного фона на нормы грамматики английского языка // Язык и образование в диалоге культур: Материалы 44-й науч.-метод. конф. “Университетская наука — региону”. — Ставрополь: Изд-во СГУ, 2000. — С. 105–106.
 19. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования // Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — М.: Просвещение, 2000. — 176 с.
 20. *Проблемы содержания и методики преподавания иностранных языков: Докл. и материалы сообщ. на междунар. науч. конф.*

- 25–27 марта 1998 г., посвящ. 35-летию факта иностранных языков. — Владимир: ВГПУ, 1998. — 367 с.
21. *Прохоров Ю. Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. — М., 1998. — 108 с.
22. *Пшеницын С. Л.* Языковая вариативность, языковая политика и особенности национальной культуры // *Studia Linguistica: Сб. статей.* — 2: Язык и общество. Лингвистика текста и лингвостилистика. — СПб.: Стройлеспечать, 1996. — С. 38–45. — 120 с.
23. *Райхштейн А. Д.* Национально-культурный аспект интеркоммуникации // *ИЯШ.* — 1986. — № 5 — С. 10–14.
24. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М.: Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991. — 305 с.
25. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — Воронеж: Истоки, 1996. — 239 с.
26. *Скрипникова Т. И.* Профессионально-направленное обучение устной речи на немецком языке как второй специальности в педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1986. — 17 с.
27. *Сысоев П. В.* Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 1999. — 16 с.
28. *Фоменко С. В., Никитина С. Н., Пономаренко Л. А.* Система работы по обучению культуре иноязычного общения // *Язык и коммуникация: Деятельность человека и построение лингвистических ценностей: Материалы Сочинского междунар. colloquium по лингвистике, Сочи, 14–19 октября 1996 г.* — Сочи: Кубанский гос. ун-т, 1996. — С. 89–90. — 108 с.
29. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1994. — 475 с.
30. *Хроленко А. Т.* Лингвокультуроведение: Пособие к спецкурсу по проблеме “Язык и культура”. — Курск: Изд-во ГУИПП “Курск”, 2000. — 168 с.
31. *Шатерник Г. А.* Профессионально-направленное обучение устной речи на немецком языке как второй специальности в

- педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1986. — 17 с.
32. Шатилов С. Ф., Саломатов К. И., Рабунский Е. С. Профессия учителя иностранного языка. — Л., 1965. — 25 с.
33. *Этнопсихоллингвистика*: Сб. статей // Под ред. Ю. А. Сорокина. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
34. *Этнос. Культура*. Текст: Материалы лингвистической науч. конф., 15 апреля 1999 г. — Курган: Изд-во Курган. ун-та, 1999. — 70 с.
35. *Язык в мультикультурном мире*: Тез. и материалы междунар. конф. — Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. — 264 с.
36. *Язык и культура. Взаимопонимание*: Материалы междунар. науч. конф. — СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999. — 150 с.
37. *Язык и социальное познание*. — М.: Центр. совет филос. семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. — 179 с.
38. *Berns M. Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching*. — N. Y.: Plenum, 1990. — 185 p.
39. *Brumfil R. From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching* // *Studies in Second Language Acquisition*. — 1980. — No 3. — P. 1–9.
40. *Byram M. Cultural studies in foreign language education*. — Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1989. — 165 p.
41. *Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence*. — Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997. — 121 p.
42. *Byram M., Morgan C. Teaching-and-learning language-and-culture*. — Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters Ltd., 1994. — 219 p.
43. *Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy* // Richards J. C, Schmidt R. W. (eds.) *Language and Communication*. — London: Longman, 1983. — P. 2–27.
44. *De Assis A. A. Peer interaction and language learning in the foreign language context* // *Communication and Cognition*. — 1997. — Vol. 30. — No. 1/2. — P. 115–136.
45. *Defining and developing proficiency: guidelines, implementations and concepts*. — National Textbook Company, ACTFL, 1987. — 118 p.

46. *Hammer M. R.* Intercultural communication competence // Asante M. K., Gudykunst W. B. (eds.). Handbook of international and intercultural communication. — London: SAGE Publications, 1989. — P. 247–260.
47. *Hinkel E.* (ed.) Culture in second language teaching and learning. — N. Y.: Cambridge University Press, 1999. — 250 p.
48. *Kaikkonen P.* Intercultural learning through foreign language education // Candin C. N. (ed.) Experiential Learning in Foreign Language Education. — London; New York, etc.: Longman, 2001. — P. 61–105.
49. *Kramsch C. J.* From language proficiency to interactional competence // Modern Language Journal. — 1986. — No. 70. — P. 366–372.
50. *Kramsch C. J.* Context and culture in language teaching. — Hong Kong: Oxford University Press, 1996. — 295 p.
51. *Kramsch C. J.* The privilege of the intercultural speaker // Byram M., Fleming M. (eds.) Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. — New York: Cambridge University Press, 1998. — P. 16–31.
52. *Lafayette R. C.* (ed.) The culture revolution in foreign language teaching: A guide for building the modern curriculum. Selected papers from the 1975 Central States Conference, 1976. — 155 p.
53. *Rohrlich P. E.* Why do we study intercultural communication? // G. R. Weaver (ed.) Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations. — Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. — P. 84–87.
54. *Rose K. R.* Pragmatics in teacher education for nonnative-speaking teachers: a consciousness-raising approach // Language, Culture and Curriculum. — 1997. — Vol. 10, No. 2. — P. 125–138.
55. *Savignon S.* Evaluation of communicative competence: the ACTEL provisional proficiency guidelines // Modern Language Journal. — 1985. — No. 69. — P. 129–134.
56. *Savignon S. J.* Communicative competence. Theory and Classroom Practice. — McGraw-Hill, 1997. — 288 p.
57. *Seelye H. N.* Teaching culture: strategies for intercultural communication. — Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, 1997. — 336 p.
58. *Spitzberg B. H.* A Model of intercultural communication competence // Samovar L. A., Porter R. (eds.) Intercultural communication: a

reader. — Belmont; Albany; Bonn, etc.: Wadsworth Publishing Company, 1997. — P. 379–391.

59. *Valdman A.* Communicative use of language and syllabus design // Foreign Language Annals. — 1978. — No. 11. — P. 567–578.
60. *Valdman A.* Authenticity, variation, and communication in the foreign language classroom // Text and Context: cross-disciplinary perspective on language study. — Lexington, Mass: D. C Heath, 1992. — P. 79–97.

Структура міжкультурної компетенції

Пропонована стаття присвячена аналізу структури та обґрунтуванню й опису такого компонента, як міжкультурна компетенція, під якою розуміють частину комунікативної компетенції мовної особистості [5, с. 62]. Її сформованість за умови розвитку інших компонентів комунікативної компетенції забезпечує продуктивність взаємодії комунікантів на міжкультурному рівні, їх взаєморозуміння в аспекті врахування взаємодії їхніх рідних культур [1, с. 26] при використанні одним або двома учасниками міжкультурного спілкування англійської мови як засобу спілкування.

Нині у вітчизняній методиці загальноприйнятими компонентами іншомовної комунікативної компетенції, що використовуються як робочі у багатьох дослідженнях, особливо прикладного характеру, можна вважати мовний, мовленнєвий і соціокультурний (див., наприклад [2, с. 9]). Соціокультурний компонент може виділятися і як великий блок, розглядатися як соціокультурна компетенція, яка охоплює суспільствознавчу, лінгвокраїнознавчу і соціолінгвістичну компетенції учасників іншомовного спілкування [4, с. 308]. У зарубіжних дослідженнях залежно від уявлень про структуру і роль мови та мовлення в комунікативній компетенції також виокремлюють різні її складові. Так, Л. Бахман і А. Пальмер як великі блоки іншомовної комунікативної компетенції виділяють “організаційну компетенцію”, яка охоплює формальні аспекти спілкування, і “прагматичну компетенцію”, яка охоплює аспекти функціональні [7, с. 449–465]. М. Канале і М. Свейн виокремлюють вже чотири складові іншомовної комунікативної компетенції: граматичну, дискурсну, соціолінгвістичну і стратегічну [11; 12].

Як впливає із самих назв компонентів іншомовної комунікативної компетенції, поняття “культури” в ній експліцитно не представлено. Однак навіть введення цього поняття в апарат визначення іншомовної комунікативної компетенції не гарантувало розуміння ролі культури у міжкультурному спілкуванні. “Розуміння культури мови,

що вивчається, цінилося... тільки як підтримка для лінгвістичної просунутості (proficiency)” [9, с. 7], а успішність спілкування оцінювалась з точки зору бездоганності лінгвістичної форми, а не міжособистісного розуміння. Навіть у тих випадках, коли до структури лінгвістичної або комунікативної компетенції включалось володіння культурно-детермінованими моделями поведінки [13], це володіння не поширювалося на сферу цінностей, які в остаточному підсумку визначають усі прояви культури [9, с. 8]. М. Байрам називає таке трактування “лінгвістичним підходом до культури”. У рамках такого підходу культурні розходження розглядаються тільки як один з факторів, які впливають на комунікативні інтеракції і моменти нерозуміння, що з’являються в їх ході, а включені у структуру іншомовної комунікативної компетенції поведінкові реакції мають суто культурно-специфічний характер. У таких теоретичних тлумаченнях, на відміну від пропонованого в цій роботі, розуміння культури розглядається як щось додаткове, що поліпшує спілкування, але не є його критичним компонентом. За висловлюванням М. Байрама, роботи, в яких акцентується навчання культурі у її взаємозв’язку з мовою як критичного компонента для розуміння будь-якого значення, можна порахувати по пальцях [9, с. 10].

Першовідкривачем у цій галузі по праву вважається Н. Сілі [21]. Найповніший аналіз комунікативної компетенції як мети навчання іноземних мов, її сутності і структури подано в узагальнювальній публікації С. Савіньон [20].

Вважаємо, що буде правомірно взяти за вихідну позицію Ван Ека, запропоновану в одній з базових праць, виданих під егідою Ради Європи [23]. Незважаючи на роки, що минули від часу її публікації, праця не втратила актуальності, стала основою для подальших досліджень і досі часто цитується.

Нова методика, пропонована у нашій праці, базується на постулаті Ван Ека про те, що вивчення іноземної мови не обмежується формуванням комунікативних умінь, а тісно пов’язане з особистісним і соціальним розвитком індивіда, в наших термінах — з формуванням мовної особистості. Для обґрунтування потреби у запровадженні терміна і розробки поняття “міжкультурна компетенція” наведемо висловлювання Ван Ека, взяті з його різних праць. Ван Ек виокремлює в іншомовній комунікативній компетенції такі компоненти:

- *лінгвістична компетенція* — здатність створювати й інтерпретувати значущі висловлювання, що несуть конвенціональні значення, які надає їм носій мови;

- *соціолінгвістична компетенція* — обізнаність з умовами, якими детермінуються мовні форми і манера висловлювання, такими як середовище, відносини між комунікативними партнерами, комунікативна інтенція та ін. Це відносини між лінгвістичними сигналами і їх контекстуальним або ситуативним значенням (тобто значенням, яким володіє носій мови);

- *компетенція дискурсу* — здатність застосовувати придатні стратегії у конструюванні та інтерпретації текстів;

- *стратегічна компетенція* — здатність застосовувати вербальні і невербальні комунікативні стратегії для компенсації пробілів у знаннях лінгвістичного коду або зривів, які виникають з інших причин (порівн.: Карева, 2000);

- *соціокультурна компетенція*, яка передбачає застосування певного фрейму, який частково відрізняється від фрейму того, хто вивчає іноземну мову; усвідомленість соціокультурних контекстів, в яких мова використовується носіями, і того, як ці контексти впливають на вибір і комунікативний ефект конкретних форм (у цьому аспекті простежується розмежування компетенції носія і компетенції того, хто вивчає мову);

- *соціальна компетенція*, яка охоплює бажання і вміння взаємодіяти з іншими, включаючи мотивацію, відносини, впевненість у собі, емпатію і здатність керувати соціальними ситуаціями; здатність застосовувати соціальні стратегії, які підходять для досягнення комунікативних цілей [22, с. 31, 35, 41, 65; 23, с. 8].

Як бачимо з наведених визначень, Ван Ек здебільшого брав за зразок (еталон) носія мови, враховуючи відмінності позицій лише у деяких аспектах. Однак це не перешкоджає тому, щоб, узявши за основу таку структуру, наповнити її іншим змістом. Тим більше, що сама схема (рис. 1) дала поштовх численним дослідженням у цій галузі. Наприклад, у згадуваній раніше оглядовій роботі С. Савіньон використовує виокремлені компоненти для демонстрації того, що вони не формуються послідовно, паралельно або одночасно, а можуть розвиватися з різною швидкістю. Таке положення розглядається як досить позитивне, бо дає змогу компенсувати недостатній рівень розвитку одного компонента більш високорозвиненим іншим [20, с. 49].

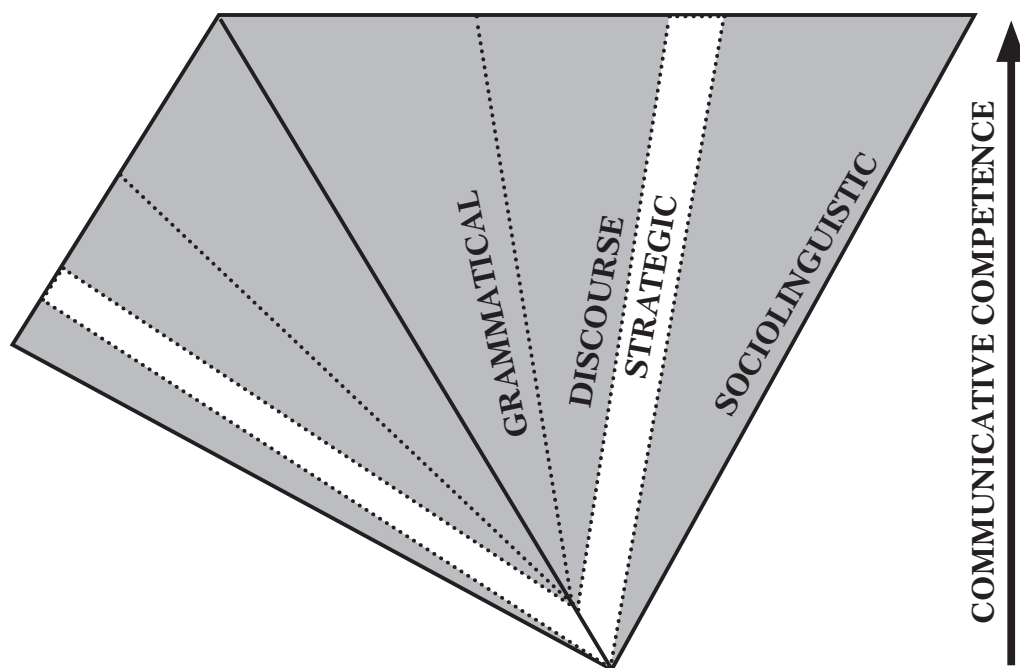


Рис. 1. Схематичне зображення комунікативної компетенції

Наведена схема багато в чому збігається з основоположним поділом іншомовної комунікативної компетенції на кілька компонентів, запропонованим Ван Еком.

У нашому дослідженні спочатку буде зроблена спроба виділити міжкультурний аспект у кожному із згаданих вище компонентів комунікативної компетенції, а потім представити сукупне визначення міжкультурної компетенції.

Таким чином, міжкультурна компетенція аналізується не за рівнями або фазами формування (порівн. Фурманова [6, с. 346]), а за якісним компонентом, що вноситься до кожного блоку іншомовної комунікативної компетенції, тому що “культура у навчанні мов не є... п’ятим умінням, яке прив’язується, так би мовити, до навчання мовлення, аудіювання, читання і письма. Вона завжди перебуває в глибині (на задньому плані)... роблячи очевидною обмеженість важко набутої комунікативної компетенції [17, с. 1].

Міжкультурний аспект лінгвістичної компетенції поряд зі здатністю будувати та інтерпретувати значущі висловлювання мови, що вивчається, передбачає:

- наявність знань про способи подання ціннісних орієнтацій (про їхню систему піде мова нижче у зв’язку з описом соціокультурної компетенції) конкретної культури у мові, що вивчається. Наприклад,

знання про тенденції англomовних культур використовувати переважно конструкції пасивного стану як відображення цінності власної відповідальності суб'єкта та його контролю над оточенням; знання культурних ікон, які не мають паралелей у рідній культурі, таких як Міккі Маус, в іншій термінології — це знання про реалії і квазіреалії, а також знання про псевдореалії, тобто про те, що значення багатьох слів, що здавалися на поверхні однаковими в рідній мові та мові, яка вивчається, суттєво відрізняються своїми культурними компонентами (наприклад, слово “friend” застосовується для позначення набагато більшої, порівняно з рідною культурою, групи людей, з якими суб'єкт пов'язаний дружніми стосунками, та ін.);

- наявність знань про способи подання культурних цінностей рідної культури у рідній мові. Наприклад, знання про тенденцію використання безособових конструкцій або конструкцій давального відмінка як втілення цінностей скромності, уникнення особистої відповідальності і вказування на залежність від обставин, які суб'єкт не може контролювати, знання про те, що в англійській мові немає еквівалентів багатьох поширених українських слів (“душа”, “задушевний”, “доля”, “совість” тощо), а більшість українських слів, які мають еквіваленти у первинних значеннях, мають різні значення в культурному плані (навіть такі прості, як “хліб”, “гостинність” та ін.);

- наявність знань про те, як цінності рідної культури можуть відображатися у побудові значущих висловлювань іноземною (англійською) мовою. Наприклад, наші громадяни застосовують набагато більше пасивних конструкцій в усній мові англійською мовою, аніж це роблять її носії, намагаючись передати глибину і складність свого душевного стану, зловживають кальками з рідної мови, типу “душа болить”, “мабуть, не судила доля”, “не судилося” та іншими, викликаючи подив у співрозмовників;

- наявність умінь застосовувати зазначені вище знання на практиці та будувати висловлювання, що адекватно відображають як культурні цінності мови, що вивчається, так і власні, але у прийнятній для носіїв мови формі.

Міжкультурний аспект соціолінгвістичної компетенції передбачає:

- знання про те, як соціальні фактори в обох культурах (рідній культурі та культурі мови, яка вивчається) впливають на вибір лінгвістичних форм. Соціальні фактори безпосередньо залежать від такої

універсальної культурної цінності, як дистанція влади. Будучи невеликою в англomовних культурах, дистанція влади допускає висловлювання, які у перекладі на українську мову можуть сприйматися тими, хто навчається, як фамільярні або неетичні. Водночас висловлювання, побудовані лінгвістично бездоганно, але за нормами української культури, сприймаються як неадекватні носіями англійської мови;

- уміння застосовувати зазначені знання у практиці спілкування з метою досягнення взаєморозуміння на основі створення спільного значення.

Міжкультурний аспект компетенції дискурсу надзвичайно важливий. Його відсутність у того, хто навчається, проявляється у побудові мовленнєвих актів за правилами рідної культури, найбільш радикально впливає на міжкультурне спілкування, провокуючи актуалізацію різноманітних культурних значень у сприйнятті співрозмовників.

Відповідно міжкультурний аспект компетенції дискурсу передбачає наявність:

- знань про відмінності у структурах мовленнєвих актів рідної культури та культури, що вивчається, які базуються на відмінностях у системі цінностей. Наприклад, “рівнозначність” вибачення в англomовних культурах, незалежно від соціального статусу того, кому завдали шкоди, і того, хто завдав шкоди, та “різнозначність” вибачення в українській культурі залежно від соціального статусу учасників відповідної мовленнєвої дії. В обох випадках мовленнєва поведінка — фаза акту вибачення, способи вербального висловлення, форма досягнення задоволення (згоди, компенсації) — залежить від таких культурних цінностей, як дистанція влади та ступінь автономності особистості;

- уміння будувати власну вербальну і невербальну поведінку відповідно до норм культури мови, що вивчається;

- уміння донести до співрозмовника ідею про те, що дискурс, який має відносний, культурно-зумовлений характер, є іншим у вітчизняній культурі, не має універсального характеру англomовного дискурсу і є продуктом знань і вмінь україномовного співрозмовника.

Останнє положення підводить нас безпосередньо до одного з найважливіших компонентів міжкультурної компетенції — міжкультурного аспекту стратегічної компетенції. Як зазначав Ван Ек у процитованій раніше праці, стратегічна компетенція — це здатність

компенсувати пробіли в знаннях і вміннях, і взагалі зриви комунікації (у нашій термінології — “спілкування”). Саме при розгляді цього аспекту ми наближаємося до критичних характеристик мовної особистості в її ролі міжкультурного комуніканта. Міжкультурний комунікант — це посередник між власною особистістю, яка є втіленням рідної культури, та особистістю співрозмовника — носія іншомовної культури. Причому посередник освічений, тобто володіє стратегіями вироблення спільного, єдиного для комунікантів значення того, що відбувається (мовленнєвих і немовленнєвих дій), стратегіями гармонізації відносин учасників міжкультурного спілкування і досягнення на цій основі результату — продукту міжкультурного спілкування.

Міжкультурний аспект *стратегічної компетенції* передбачає наявність:

- знань про процеси атрибуції соціально значущих значень того, що відбувається;
- знань про наявність у природі явищ етноцентризму, стереотипів, забобонів та узагальнень, які впливають на процес міжкультурного спілкування;
- умінь подвійного бачення однієї й тієї самої ситуації (з точки зору власного віддаленого сприйняття і з точки зору сприйняття співрозмовником);
- емпатичних умінь сприйняття власних (мовленнєвих) дій з позиції рідної шкали культурних цінностей і сприйняття позицій співбесідника з точки зору *його* (тобто іншомовної) шкали культурних цінностей і реалізації власних дій і вчинків на основі такого сприйняття.

Міжкультурний аспект *соціокультурної компетенції* вирізняється у нашому розумінні деякою специфікою. Якщо при розгляді усіх попередніх компонентів комунікативної компетенції, за Ван Еком, до запропонованого автором розуміння досліджуваного явища додавався міжкультурний вимір, то при розгляді компетенції соціокультурної пропонується принципово інше наповнення цього поняття. У розумінні Ван Ека соціокультурна компетенція — це компетентність у тому, як соціокультурний контекст впливає на вибір і комунікативний ефект лінгвістичних форм. У нашому розумінні соціокультурна компетенція — це насамперед:

- знання системи *універсальних культурних цінностей*;

- знання системи цінностей *рідної культури* і форм та способів їх прояву в інститутах суспільства, моделях поведінки людей, мовній картині світу, прийнятних мовленнєвих практиках;
- знання системи цінностей *культури мови, що вивчається*, форм і способів її втілення у державному устрої, моделях поведінки носіїв, їхній мові та ін.;
- знання *принципів взаємодії* культурних уявлень і норм при зустрічі представників різних культур;
- уміння виокремлювати культурні цінності шляхом спостереження за носіями інших культур і взаємодії з ними без звернення до них з прямими запитаннями (вони не здатні дати адекватних відповідей через неусвідомлений характер прихильності до цінностей рідної культури).

Таким чином, кардинальна відмінність пропонованого розуміння соціокультурної компетенції полягає у введенні поняття культурних цінностей до її змісту. Міжкультурний аспект при цьому полягає в тому, що міжкультурний комунікант однаковою мірою повинен володіти як системою цінностей культури мови, яка вивчається, так і системою цінностей власної культури. Крім того, з посиленням ролі англійської мови як мови міжнародного спілкування (ММС = *lingua franca*) [3] виникає потреба у формуванні в тих, хто навчається, умінь визначення культурних цінностей, якими послуговуються їхні співрозмовники, що використовують англійську як мову спілкування, але не належать до англомовних культур (німці, японці та ін.), і формування мовленнєво-поведінкових стратегій спілкування, які базуються на виділених системах цінностей.

Останнім компонентом у запропонованому Ван Еком трактуванні комунікативної компетенції є компетенція соціальна, яка полягає в бажанні і умінні взаємодіяти з іншими, у здатності використовувати соціальні стратегії, які підходять для досягнення комунікативних цілей.

Міжкультурний аспект *соціальної компетенції* передбачає наявність у міжкультурного комуніканта, поряд з усіма перерахованими вище здатностями і вміннями, здатності і вміння бути посередником, медіатором між собою та іншомовним (інокультурним) співрозмовником, між власним “я”, власною особистістю, визначеною рідною культурою, та особистістю іншого учасника спілкування, яка сформована під впливом інших культурних цінностей (порівн. Вугат, 1997 [10, с. 12]). Функція медіатора, посередника надзвичайно важлива. Можна володіти усіма необхідними знаннями і навіть правиль-

но будувати власну і правильно розшифровувати поведінку іншої людини, але не володіти уміннями співвіднесення моделей і конкретних актів поведінки та уміннями донести до співрозмовника, який діє на несвідомій основі, зміст особливостей міжкультурного акту спілкування. В цілому “той, хто навчається, повинен буди здатним побачити подібності і відмінності і скоріше *встановити взаємовідношення між власною та іншими системами*, ніж імітувати носія мови” [10, с. 14] (курсив наш. — І. Б.). Іншими словами, вказане уміння можна назвати умінням вести процес перемовин з метою досягнення єдиного культурного значення. Уміння вести перемовини розглядалось у методичній літературі стосовно процесу комунікації того, хто навчається, з носієм мови. Перемовини визначаються як “спільна діяльність, під час якої обидва співрозмовники модифікують і пристосовують повідомлення шляхом обміну репліками з метою його розуміння (співрозмовником)” [18, с. 199].

Крім прояснення значення, процес перемовин, так само як будь-яка актуальна мовленнєва діяльність, сприяє засвоєнню мови, що вивчається [14, с. 115]. Якщо взяти пропоновані характеристики перемовин за основу і наповнити їх новим змістом, тоді комплексне вміння вести перемовини складається з умінь: а) адаптувати поведінку (мовленнєву і немовленнєву) співрозмовника до власного рівня сприйняття; б) включити надане співрозмовником значення до власної системи сприйняття; в) модифікувати власну поведінку відповідно до отриманих уявлень; г) адаптуватися самому до рівня сприйняття співрозмовника, а також уявлення про продуктивність і здатність до досягнення.

Багаторічна орієнтація носія мови у визначенні сутності комунікативної компетенції призвела до того, що оцінка її успішності базувалася на підсумковому щодо процесу навчання чинникові — створенні правильних, ідіоматичних, адекватних ситуацій висловлювань тих, хто навчається. У сучасному трактуванні на перший план виходить продукт спілкування як критерій успішності. Цей продукт може мати як матеріальний характер — укладення угоди, контракту і таке інше, так і психологічний — досягнення верифікованого взаєморозуміння, балансу інтересів на основі створення спільного значення та емпатійного ставлення до співрозмовника. У цьому зв'язку міжкультурний аспект соціальної компетенції також передбачає:

- знання культурно-зумовлених відмінностей стосовно понять “процес” та “результат — продукт”;

- знання поведінкових проявів різних ставлень до названих понять;
- уміння донести до співрозмовника специфіку цих понять та їх проявів в українській культурі, яка орієнтована переважно на процес;
- уміння адаптувати власну поведінку до стандартів іншомовної культури з метою досягнення згаданого вище конкретного результату.

Описані компоненти міжкультурної компетенції співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції, але не збігаються з ними. Міжкультурна компетенція відрізняється від іншомовної комунікативної компетенції в аспектах “створення” принципово нового значення на основі двох або кількох існуючих позицій (лінгвістичних або власне поведінкових) та в аспекті привнесення позалінгвістичних, психологічних компонентів у міжкультурне спілкування. Іншими словами, компоненти міжкультурної компетенції співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції, модифікуючи частину змісту останніх і додаючи до них міжкультурний вимір. Схематично це співвіднесення подано на рис. 2.

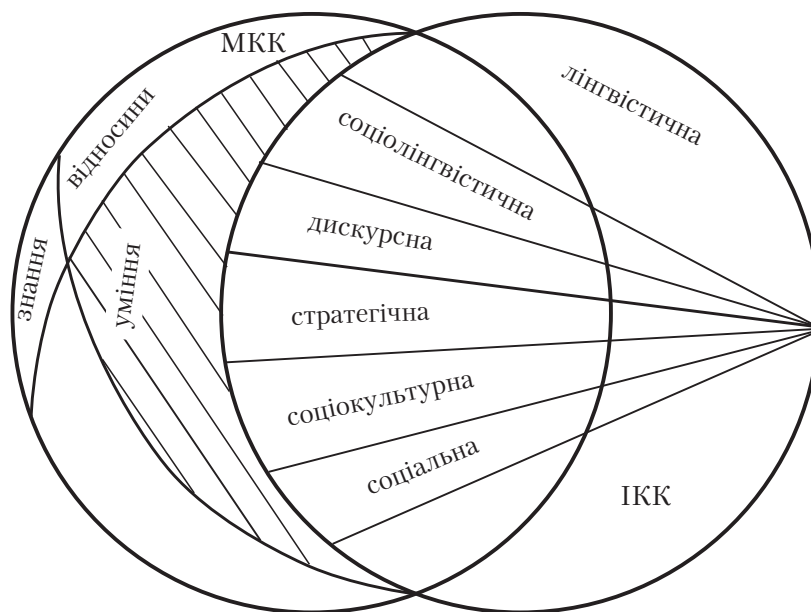


Рис. 2. Співвіднесення іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) та міжкультурної компетенції (МКК)

Як видно з наведеної схеми, іншомовна комунікативна компетенція не включає в себе міжкультурну компетенцію повністю. З одного

боку, існують такі частини різних компонентів іншомовної комунікативної компетенції, які не мають міжкультурного виміру. Найпростіший приклад — це компетенція лінгвістична. Далеко не всі лінгвістичні одиниці, як лексичного, так і граматичного рівня, мають культурний компонент значення. І це положення справедливе щодо всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. З іншого боку, існує така частина міжкультурної компетенції, яка не співвідноситься з компонентами іншомовної комунікативної компетенції і має власний зміст. Володіння цією частиною міжкультурної компетенції потрібне для освіченого, підготовленого міжкультурного комуніканта, однак може бути відсутнє у межах успішно сформованої іншомовної комунікативної компетенції. Та частина міжкультурної компетенції, яка не входить безпосередньо до складу традиційно зрозумілої іншомовної комунікативної компетенції, пов'язана з психологічними компонентами міжкультурної компетенції, такими як усвідомленість, бажання і здатність сприйняття “іншого”, здатність керувати станом тривожності і невизначеності, емпатія. Це принципово “нові психологічні чинники, які повинні бути враховані” [10, с. 16] (див. також [16, с. 29]), оскільки “складні взаємовідношення між відносинами і знаннями, між афективним і когнітивним аспектами розвитку молодих людей перебувають у самому осерді навчання мови і культури” [9, с. 31].

У цьому аспекті міжкультурна компетенція може містити в собі компоненти, які потрібні для успішного спілкування комунікантів, що розмовляють однією рідною мовою, але належать до різних культур. (Відомі цілі верстви населення Індії, які розмовляють англійською мовою, але не є носіями англосаксонської культури.) У таких випадках тим, хто спілкується, потрібна здатність встановлювати і зберігати відносини, здатність і вміння здійснювати співробітництво тощо [19, с. 233].

В цілому *міжкультурна компетенція є компетенцією особливої природи, яка ґрунтується на знаннях і вміннях, здатності здійснювати міжкультурне спілкування шляхом спільного для комунікантів значення того, що відбувається, і в результаті досягти позитивного для обох сторін результату спілкування. Міжкультурна компетенція не має аналогії з комунікативною компетенцією носія мови і може бути притаманна тільки міжкультурному комуніканту — мовній особистості, яка вивчає якусь мову як іноземну. Метою формування міжкультурної компетенції є досягнення такої якості мовної особис-*

тості, яка дасть змогу вийти за межі власної культури і набути якостей медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності.

Культурна ідентичність розуміється у цій роботі як така сукупність якостей особистості, що робить американця американцем, носія української культури — українцем і таке інше і містить у собі такі компоненти, як корені, культурне середовище, культурні цінності. Перший компонент пов'язаний з походженням людини, з етнічними характеристиками її батьків та інших родичів. Другий компонент пов'язаний із середовищем проживання — як фізичним, так і соціальним, з релігією та способом життя загалом. Третій компонент пов'язаний із системою цінностей, яка визначає світосприйняття індивіда.

Навчання іноземних мов завжди робило певний внесок в особистісний розвиток й освіту тих, хто навчається, як у плані самопізнання, так і в плані набуття знань про інших [10, с. 22]. Формування міжкультурної компетенції поміщає у центр процесу навчання того, хто навчається, як унікального індивіда з багатьма неповторними особистісними якостями, з емоційними і соціальними реакціями на події в об'єктивній реальності та в його суб'єктивному внутрішньому світі.

Надзвичайно важливим аспектом процесу створення міжкультурної компетенції є оцінка рівня її сформованості. У нашій роботі цей аспект не досліджується окремо, а рівень сформованості встановлюється на основі автентичної оцінки. Остання розуміється як оцінювання поведінки того, хто навчається, в автентичних, тобто реальних умовах [16, с. 50].

Для формування міжкультурної компетенції описуваної структури і змісту потрібно дотримуватися методичних принципів, які забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Література

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.* — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 1990. — 246 с.
2. *Гром Е. Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.* — М., 1999. — 24 с.

3. *Кабакчи В. В.* Возникновение всеобщего языка (на англ. языке) // Сб. статей *Studia Linguistica*. — 2: Язык и общество. Лингвистика текста и лингвостилистика. — СПб.: Стройлеспечать, 1996. — С. 15–25. — 120 с.
4. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1992. — 528 с.
5. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — Воронеж: Истоки, 1996. — 239 с.
6. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1994. — 475 с.
7. *Bachman L. F., Palmer A. S.* The construct validation of some components of communicative proficiency // *TESOL Quarterly*. — 1982. — No. 16. — P. 449–465.
8. *Brown P., Levinson S.* Politeness: some universals in language use. — N. Y.: Cambridge University Press, 1987. — 345 p.
9. *Byram M., Morgan C.* Teaching-and-learning language-and-culture. — Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters Ltd., 1994. — 219 p.
10. *Byram M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence. — Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997. — 121 p.
11. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and learning // *Applied Linguistics*. — 1980. — No. 1. — P. 1–41.
12. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy // J. C. Richards, R. W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*. — London: Longman, 1983. — P. 2–27.
13. *Damen L.* Culture learning: the fifth dimension in the language classroom. — Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1987. — 406 p.
14. *De Assis A.* A Peer interaction and language learning in the foreign language context // *Communication and Cognition*. — 1997. — Vol. 30. — No. 1/2. — P. 115–136.
15. *Kim Y. Y.* Intercultural communication competence // Ting-Toomey S., Korzeny F. (eds.). *Cross-cultural interpersonal communication*. — Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991. — P. 283–297.

16. *Kohonen V.* Towards experiential foreign language education // Candin C.N. (ed.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. — London; N. Y., etc.: Longman, 2001. — P. 8–60.
17. *Kramsch C.J.* Context and culture in language teaching. — Hong Kong: Oxford University Press, 1996. — 295 p.
18. Ruben B. The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues // *International Journal of Intercultural Relation*. — 1989. — No. 13. — P. 229–240.
19. *Savignon S.J.* Communicative competence. Theory and Classroom Practice. — McGraw-Hill, 1997. — 288 p.
20. *Seelye H.N.* Teaching culture: strategies for intercultural communication. — Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, 1997. — 336 p.
21. *Van Ek J. A.* Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. — Vol. II: Levels. — Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. — Strasbourg, 1987. — 77 p.
22. *Van Ek J. A.* Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. — Vol. I: Scope. — Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. — Strasbourg, 1986. — 65 p.
23. *Pica T.* The textual outcomes of native speaker — non-native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning? // *Text and context: cross-disciplinary perspective*. — Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1992. — P. 198–231.

Вплив етнічного фактора на міжнаціональне спілкування і толерантну поведінку студентства

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
“Україна та Німеччина: етнокультурні, лінгводидактичні
мистецько-духовні обміни, взаємозв'язки та взаємовпливи”*

Збірник наукових праць. Кривий Ріг, 2009

Проблема міжнаціонального спілкування завжди була й буде складною і актуальною через її гостроту і багатогранність. У соціальних науках розглядаються різні аспекти цієї проблеми: соціально-психологічний, соціально-політичний, соціологічний, лінгвістичний та ін.

Гострота міжетнічних конфліктів у сучасному суспільстві детермінована цілою низкою факторів:

- руйнуванням соціально-економічних, політичних, ідеологічних взаємозв'язків;
- злочинною активізацією військових конфліктів;
- відсутністю конфесійних і національних ідеалів, ціннісних установок;
- відсутністю добре продуманої і всебічно обґрунтованої концепції національної політики;
- неконтрольованою міграцією;
- зростанням національної самосвідомості раніше репресованих народів.

За таких умов стрімко нарощується актуальність і значущість національних культурних установок, ціннісно-символічних аспектів буття національних соціумів, специфічних особливостей конкретних етносів.

У дослідженні проблеми міжнаціонального спілкування важливе місце посідають етнологічні теорії С. А. Арутюнова, Е. А. Баграмова, Ю. В. Бромля, Л. М. Гумільова і багатьох інших, які дають можливість глибше осмислити сутність міжетнічних стосунків і виявити особливості зазначеного процесу.

Вихідною методологією для дослідження етнічної толерантності особистості є культурно-історична концепція вивчення психічних явищ Л. Виготського, О. Леонтева та А. Лурія та історико-еволюційний підхід до вивчення особистості, розроблюваний А. Асмоловим.

Необхідність вивчення процесів міжособистісного спілкування, взаємного розуміння людини людиною, ефективності життєдіяльності, досягнення успіху, а також розвиток засобів масової інформації, їх вплив на свідомість індивіда і масову свідомість, разом з необхідністю вивчення механізмів маніпулювання особистістю, масами, управління суспільством, його культурою зумовили появу терміна “комунікація” і його подальше дослідження. Справді, культура формує особистість членів суспільства, а культури навчаються через пряме або опосередковане спілкування.

Спілкування — це специфічна міжособистісна взаємодія людей як членів суспільства, представників окремих соціальних груп, культур. Спілкування є складовою соціального буття людини як суспільної істоти, джерелом її життєдіяльності, умовою формування суспільства та особистості. Людина не може існувати поза спілкуванням з іншими людьми. Потреба у спілкуванні є однією з базових потреб суспільного індивіда. В умовах спілкування здійснюється комунікативний процес, відбувається взаємодія, взаємовплив індивідів, з’являється взаєморозуміння.

Спілкування є також важливим фактором соціальної детермінації поведінки індивіда. У його процесі людина завжди прагне певним чином впливати на свого партнера, а сама зазнає впливу з його боку.

Ефективність соціальної комунікації багато в чому залежить від розуміння. Зазвичай результативний бік розуміння виражається у двох аспектах: явище включається до смислової структури особистості, а зрозуміле відповідає цілям комунікації. Комунікація не може розглядатися просто як передача знань, а завжди є взаємодією сторін, ставить перед собою певні, часто різні цілі. Розуміння має діалогічний характер. “Розумному й натяку досить” — говорить народна мудрість. Але натяку досить тому, хто вже володіє знанням смислового цілого. Розуміння залежить від особливостей сприймаючого суб’єкта його цілей, орієнтації, контексту осмислення.

З нашої точки зору, міжкультурна комунікація має на увазі міжособистісне спілкування представників різних культур, а також культурні контакти. В процесі міжособистісного спілкування представників різних культур відбувається збагачення національної

самосвідомості. З більш розвинених до менш розвинених суспільств проникають елементи культури, які здатні в процесі культурних контактів сприяти скороченню історичного шляху розвитку народів. Проте не завжди культурні контакти бувають позитивними.

Зазначимо, що нині виокремлюють п'ять основних напрямів взаємозалежності, взаємопроникнення культур, які виступають основою для вироблення глобального мислення для значущого і продуктивного спільного життя спільнот людей (Див.: Т. М. Ломтєв. Базові концепції міжкультурної комунікації).

1. Розвиток технологій.
2. Глобалізація економіки.
3. Інтенсивні міграційні процеси.
4. Мультикультурність.
5. Розпад нації-держави.

Сукупність цих напрямів розвитку створює основу для усвідомлення визначальної ролі володіння компетенцією міжкультурного спілкування в умовах проживання у взаємозалежному світі, коли людина мусить демонструвати “терпимість до культурних відмінностей і взаємоповагу культур як ознаку цивілізаційного спілкування на крос-національному рівні” (Т. М. Ломтєв).

Отже, міжкультурна комунікація — це процес спілкування й обміну інформацією між різними культурами і представниками зазначених культур з метою усвідомлення глобалізаційних процесів у світі, розуміння й прийняття інших культурних цінностей та адекватної позиції в іншій культурі.

На нашу думку, основну позицію в міжкультурній комунікації посідає культура міжнаціонального спілкування представників різних етнонаціональних спільнот, де визначальним фактором виступає етнічна толерантність особистості.

Під етнічною толерантністю ми розуміємо складне установче створення особистості. Вона виражається у терпимості до чужого способу життя, чужих звичаїв, традицій, інших почуттів, думок та ідей. Згідно з Декларацією принципів толерантності, прийнятою ЮНЕСКО в 1995 році, толерантність визначається як цінність і норма громадянського суспільства, яка проявляється в праві усіх індивідів громадянського суспільства бути різними; забезпеченні сталої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами; повазі до різноманіття різних світових культур, цивілізацій і народів; готовності до співробітництва

з людьми, які відрізняються зовнішньо, мовою, переконаннями і віруваннями.

Етнічна толерантність особистості проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісного та внутрішньоособистісного вибору тоді, коли вироблені в іншому соціально-культурному способі життя етнічні стереотипи й норми вирішення проблем, що постають перед особистістю, не спрацьовують, а нові норми або стереотипи перебувають у процесі свого формування. Етнічна толерантність особистості виявляється й у певному сенсі виникає в проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп. Етнічну толерантність особистості не можна вивчати ізольовано від процесів етнічної ідентифікації, оскільки всі етнопсихологічні феномени є гранями одного цілісного явища — етнічної варіативності особистості.

Студентське середовище є однією з найбільш інтенсивних зон міжетнічних контактів. До великих міст приїздить молодь з багатьох регіонів і країн. Саме у вищих навчальних закладах зустрічаються представники найбільш різноманітних етнічних груп і вступають у контакт різні системи світосприйняття й світорозуміння. Якраз в результаті цих контактів у багатьох студентів закріплюються стереотипи міжетнічного сприйняття й поведінки, які вони пронесуть через усе своє життя.

Загалом студентський вік (18–22 роки) є вирішальним періодом розвитку етнічної самосвідомості, її зміцнення й закріплення. В період навчання у вищому навчальному закладі етнічна самосвідомість молодої людини розширює систему її уявлень про світ і закріплює її місце в ньому. Студентський вік є кризовим переходом між юністю й дорослістю, протягом якого в особистості відбуваються багатовимірні, складні процеси: набуття дорослої ідентичності й нового ставлення до світу.

У повсякденному житті етнічність переважної більшості студентів не актуалізована й етнічна самоідентифікація не посідає провідних позицій. Проте студенти виявляють досить жваву зацікавленість до різних етнічних питань. Водночас слід звернути увагу на існуючі елементи упередженості й негативізму в національних відносинах. Хоча багато студентів мають серед своїх друзів і знайомих представників інших національностей, значна їх частина визначає своє ставлення до людини за етнічною ознакою.

Найпотужнішим мобілізаційним чинником для більшості студентів є образа за національною ознакою або негативна оцінка народу,

до якого належить людина. Саме це найчастіше залишає глибокий слід у пам'яті людини і спонукає її до якихось дій. Іншим потужним чинником етнічної мобілізації виступає співпричетність чи співпереживання спільному успіху або досягненню.

Все це посилює відповідальність університетської освіти за майбутній розвиток процесів міжетнічної взаємодії. Але, на жаль, сьогодні в цьому напрямку не провадиться активна робота. І сучасна система освіти не гарантує формування позитивних етнічних установок, а сформоване у студентському середовищі негативне сприйняття тієї чи іншої етнічної групи або винятковість своєї національної групи небезпечні удвічі. Адже носієм негативних установок у міжетнічній взаємодії може стати майбутня інтелектуальна еліта, яка визначатиме життя у ХХІ столітті.

Освіта підростаючих поколінь, що забезпечує механізм трансляції етнічної спадщини новим поколінням, покликана водночас забезпечити й інтеграційні процеси, закласти основи для розуміння і спілкування з іншими культурами, спрямовувати на вміння підтримувати і розвивати діалог культур. Цим завданням найкраще відповідає процес етнопедагогізації середньої школи і вищого навчального закладу, в ході якої оптимально вирішуються завдання крос-культурної освіти, формування міжнаціональних відносин, виховання міжетнічної толерантності.

Порівняльно-зіставний розгляд народно-педагогічних знань різних народів виключає нав'язування тих чи інших цінностей, міжнаціональну нетолерантність, сприяє не тільки виявленню спільності духовних витоків різних етносів, а й наочно ілюструє, що саме в діалозі культур проявляється духовність етносу, його гуманістичні цінності. Такі знання дають змогу привести студентів до розуміння взаємозв'язку національних духовних культур, уміння мислити аналітично, зіставляючи категорії часткового і загального, взаємозв'язку національного і міжнаціонального, що сприяє формуванню загальногуманістичної позиції.

На нашу думку, одним з основних напрямків вирішення проблем виховання культури міжетнічного спілкування може стати збільшення ролі етнопсихології в освітніх програмах. Саме ця дисципліна здатна яскраво продемонструвати і пояснити специфіку відмінностей, що існують у сфері міжнаціональних відносин. Показ неповторної сутності найрізноманітніших культур і демонстрація того, що носії цих культур не можуть думати і відчувати абсолютно однаково,

здатні багато в чому сприяти формуванню й підвищенню міжетнічної толерантності. При цьому особливу увагу слід приділяти не тільки теоретичній підготовці, а й практичним контактам між представниками різних культур як на міждержавному рівні, так і всередині країни, де міжетнічні відмінності часто виявляються навіть яскравішими.

У роботі зі студентами необхідно пам'ятати, що багато з них — майбутні викладачі, котрі повинні будуть передавати отримані знання і сформовані установки прийдешнім поколінням. А сучасні дослідження показують, що можна говорити про наявність соціальних і психологічних чинників, які тією чи іншою мірою порушують адекватність поведінки учнів в групах, у яких працюють вчителі з неадекватними формами вираження етнічної самосвідомості. Діти, які навчаються у вчителів з адекватною позитивною формою вираження етнічної самосвідомості, краще адаптовані у мікросоціумі, їхня поведінка характеризується більш гнучкими і гармонійними способами взаємодії з оточенням. Тоді як діти, які навчаються у вчителів з гіперболізованою і літотизованою формами етнічної самосвідомості, вирізняються важкою соціально-психологічною адаптацією в середовищі.

Крім того, зазначимо, що велика частина різних етнофобій походить від негативної оцінки своєї етнічної групи. Саме відсутність позитивної оцінки свого етносу і переживання національного комплексу неповноцінності призводять до того, що спрацьовує психологічний захист і люди спрямовують звинувачення на інші народи. Таким чином, формування позитивної оцінки своєї етнічної групи виступає однією з основних складових комплексу заходів, спрямованих на формування здорового міжетнічного оточення.

Ми переконані, що саме у студентському середовищі повинна формуватися і поширюватися міжнаціональна політика. Саме тут повинна формуватися загальна система цінностей і установок, яка забезпечує єдність багатонаціонального суспільства. Сьогоднішнє студентство як майбутня інтелектуальна еліта країни може стати активним провідником ідеї мультикультурності, гарантуючи тим самим стабільний розвиток суспільства.

Особлива роль у цьому процесі відводиться системі освіти. Система освіти покликана скорегувати негативні прояви різного типу, створити умови для формування і поширення тих ціннісних орієнтирів, які є найкращими як для особистості, так і для суспільства.

В умовах багатонаціонального регіону одним із завдань системи освіти є цілеспрямоване формування норм і еталонів, що відображають специфіку соціально-історичного досвіду життя народів, які проживають у ньому, прищеплення навичок міжнаціонального спілкування, формування здібностей долати конфліктні ситуації, сприйняття розвитку інтересу до історико-культурної спадщини країн, мови яких вивчаються. Розуміння й прийняття іншої національної культури є важливою вимогою нашого часу. І на перший план виступає проблема толерантності у міжетнічних і соціальних відносинах. Толерантність повинна стати культурною нормою поведінки в суспільстві.

Розвиток толерантності в освіті повинен відбуватися через діалог співробітництва між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, через гуманізацію освіти.

Формуванню толерантності може сприяти залучення в освіту елементів полікультурності. У зв'язку з цим головним у вирішенні цієї проблеми ми вважаємо насамперед:

- всебічне оволодіння студентами культурою свого власного народу як обов'язкова умова інтеграції в інші культури;
- навчання студентів прав людини і миролюбства;
- формування уявлень про різноманітність культур у світі;
- формування позитивного ставлення до культурних відмінностей, що сприяють прогресу людства;
- створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів;
- формування умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур;
- виховання в дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Компонентами полікультурного освітнього середовища виступають: ціннісно-змістовий; особистісно-орієнтований; операційно-діяльнісний; регіонально-інтеграційний. Вони відображають комплекс ставлення:

- до особистості як найвищої цінності в педагогічній взаємодії, як суб'єкта життя, здатного до культурного самовизначення і самозмінювання;
- до педагога як посередника між людиною і культурою, який здатен ввести її у світ культури і надати допомогу та підтримку кожній особистості в індивідуальному самовизначенні у світі відносин, цінностей і діяльності;

- до освіти, її змісту як культурного процесу, в основі якого перебуває особистість, особистісний зміст, загальнолюдські цінності, діалог та співробітництво;
- до навчального закладу як до цілісного, полікультурного освітнього простору, в якому живуть і відтворюються культурні цінності, здійснюється інтеркультурна комунікація, міжнаціональне виховання людини культури.

На основі інваріантних загальнолюдських цінностей необхідно сформувати й підтримати національні і міжнаціональні цінності, парадигми конвергенції та інтеграції духовних цінностей, базову культуру особистості, її відповідність реаліям світу, що змінюється.

У відкритому полікультурному освітньому просторі реалізується процес, в якому головною метою є створення умов, що забезпечують захист і підтримку розвитку кожної особистості.

Відповідно до цього у практику роботи доцільно впроваджувати методи й технології, що сприяють індивідуально-особистісному підходу до соціального становлення, адаптації людини в інтеркультурне освітнє середовище завдяки різним видам діяльності: 1) діяльності, що активізує процеси самопізнання, саморозвитку і сприяє розвитку механізмів рефлексії; 2) діяльності, спрямованої на виявлення суб'єктів освіти, їхніх найважливіших потреб і проблем з організації процесу педагогічної взаємодії, в якій кожний має можливість проявити особистісно-значущі цілі життєдіяльності (індивідуальної сфери самореалізації); 3) діяльності, спрямованої на пошук засобів та форм адаптації, захисту і підтримки особистості консультативного, інформативного та практичного характеру.

Оскільки ми живемо в епоху глобалізації процесів, можна очікувати на еру інтегрованої культури. Але для того, щоб залишатися самим собою в нашому складному світі, культурні відмінності потрібно сприймати як данину і намагатися освоїтися в “чужій” культурі, зберігаючи при цьому свою власну.

Справжня культура міжнаціонального спілкування, взаємодії і співробітництва народів може виникнути тільки на основі розкриття духовно-морального потенціалу кожної нації, обміну досвідом соціальної і культурної творчості, на основі реалізації ідеалів свободи, справедливості і рівності. Саме освіта покликана забезпечити поєднання інтернаціонального і національного виховання у студентів.

В умовах інтенсивних міграцій і взаємодій культур сучасна система освіти покликана створювати умови для формування людини,

здатної до активної життєдіяльності в багатонаціональному полікультурному середовищі. Висока ставка на традиційну культуру виховання в цьому плані, яка існує в сучасному світі, є природною і закономірною. Національна традиція виховання практично залишається основною умовою відродження будь-яких національних традицій і національного відродження загалом.

Теоретичні основи формування професійної міжкультурної компетенції у майбутніх фахівців

*Матеріали III наукового форуму “Коломінські читання”
“Суспільство XXI століття: соціально-психологічні
проблеми гармонізації та гуманізації”,
16 березня 2009, Київ, МАУП*

Вивчення процесу міжкультурної комунікації показує, що володіння тільки іноземною мовою є вочевидь недостатнім для подолання проблем взаємодій між представниками різних культур, оскільки в ній інтегровані власне культурний (екстралінгвістичний) і мовний (комунікативний) коди. Збагнути суть процесу міжкультурної комунікації можна, тільки зрозумівши зміст компонентів цих кодів. На цій ідеї наголошують вітчизняні і зарубіжні автори (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Т. Г. Грушевицька, В. Д. Попков, А. П. Садохін, Н. Н. Трошина, В. Гудикунст, Ю. Кім, Г. Тріандіс, Дж. Мартін, Т. Накаяма, Д. Катан) [1; 2; 9; 11; 12; 15].

Компоненти культури були представлені в низці її моделей, спочатку розроблених представниками американської зарубіжної школи (Ф. Тромпенарс, Г. Хофстеде, Е. Холл) [10; 16]. Автори виявили компонентний склад культури, виділивши в ній такі рівні: а) зовнішній, спостережуваний (експліцитний) — мова, артефакти (предмети культури), міфи, символи, ритуали, традиції; б) прихований, не спостережуваний (імпліцитний), який становить сутність, серцевину національної специфіки, її “культурне значення” — норми, цінності, які впливають на комунікацію, дії, базові уявлення, життєві установки і досвід. Саме тому, попри те що мова та інші компоненти експліцитного шару лежать на поверхні, їхнє культурне значення невидиме і не може бути правильно інтерпретоване представниками іншої культури без розуміння сутнісних, зовнішньо не спостережуваних складових культури: цінностей, ціннісних орієнтацій, базових уявлень і норм. Їхні відмінності призводять до відмінностей мовної і немовної поведінки. Цінності є об’єктивними. Вони можуть здобуватися лю-

диною в діяльності і характеризувати її ставлення до явищ, подій, речей, соціуму, стаючи ціннісними орієнтаціями, тобто перетвореними у свідомості індивіда цінностями. Вони впливають на вибір мовних засобів, мовленнєвого стилю, регулюють комунікативні дії людини, спосіб мислення, установки, емоції та почуття, які лежать в основі поведінки.

Норми базуються на моральному коді, відображають цінності культури у вигляді загальноприйнятих, стандартних зразків дій людини в соціумі, виступають свого роду еталонами очікуваної поведінки у прототипних (первісних) ситуаціях і за умови їх прийняття індивідом виступають регулятивами його поведінки.

Засвоєння культури починається з усвідомлення цінностей і норм, їх інтеріоризації і прояву в культурно-специфічних особливостях поведінки. Як зазначає С. Сторті [14], “людина засвоює не культуру, а поведінку”. Неможливо побачити саму культуру, її прояви видно лише у поведінці, діях, судженнях, реакціях, мовленнєвому стилі. Тому цікавим з наукового погляду є порівняння у ході міжкультурної комунікації поведінкових моделей представників різних культур, які можуть збігатися і відрізнятися. Міжкультурна комунікація являє собою взаємодію зразків поведінки, а її метою є обмін значеннями на основі культурних і мовних кодів.

Мовний код є найважливішою складовою культури і значною мірою формує світогляд — “картину світу”, менталітет народу — властиву для нього емоційно забарвлену систему світосприйняття. Мовна картина світу, яка складається за допомогою мови, являє собою словесний тезаурус — семантичні зв’язки слів, поняття, які відображають культурні відмінності.

З усього існуючого різноманіття культур було виділено основні критерії вимірювання культурних відмінностей — “культурні змінні” (В. Гудикунст, Ю. Кім, Г. Хофстеде, Т. Парсонс) [9; 10]; індивідуалізм — колективізм; маскулінність — фемінінність; ступінь допустимої емоціональної експресивності; характер життєдіяльності; дистанція влади, висококонтекстність; низькоконтекстність; уникання невизначеності.

Типологічні відмінності однієї культури від іншої, наприклад, індивідуалістичної від колективістської, впливають не лише на соціалізацію, особистісні орієнтації людини, її цінності, самосвідомість, а й на комунікативну поведінку. У представників культур цих типів є великі відмінності у використанні засобів мовленнєвої комунікації,

оскільки вони не мають єдиної чи схожої системи декодування смислу повідомлення. Для успішного декодування смислу потрібне не лише знання мови, а й знання екстралінгвістичних факторів — світу національної культури, тобто культурного контексту. Усвідомлення і врахування типологічних відмінностей культур дасть змогу сформувати іншокомунікантів і зменшити ймовірність нерозуміння.

В індивідуалістичних культурах (Канада, Англія, США та ін.) переважає низькоконтекстна комунікація, для якої характерний когнітивний стиль спілкування: реактивність, експресивність і впливовість мови, точність понять. Для висококонтекстної комунікації, властивої для колективістських культур (Східна Європа, країни Азії, Сходу), типовим є прояв емоцій, взаємозалежна свідомість, яка зорієнтована насамперед на просування цілей колективу.

З позицій релятивістського підходу, який передбачає рівність культур одна перед одною, нами були зіставлені і систематизовані норми професійної поведінки спеціалістів, які належать до індивідуалістичних (англосаксонська модель) і колективістських (слов'янська модель) типів культур на основі їх ціннісних орієнтацій. Зіставлення було зроблено з урахуванням зазначених вище культурних змінних і дало змогу виявити відмінність ціннісних орієнтацій, які можуть бути зонами потенційного конфлікту в професійних ситуаціях. Ціннісні орієнтації, які відображені в культурних змінних, формують національну ідентичність — усвідомлення національної належності, психологічний склад нації — тип особистості, який найчастіше зустрічається в зазначеній культурі, що має стійкий, повторюваний набір рис, пов'язаних із системою установок, цінностей і вірувань, загальних для зазначеного суспільства (П. І. Гнатенко, Л. О. Кострюкова, В. В. Кочетков).

Формування здатності до міжкультурної комунікативної компетенції в умовах традиційного вузівського навчання не дає можливості розвивати у студентів усю повноту властивостей психологічного складу представника іншої національної культури. Підтвердження цієї думки можна знайти у працях групи авторів, які називають особистість, яка вільно орієнтується в різних культурах, міжкультурно-орієнтованою особистістю (П. Адлер, Р. Нортон, Д. Луцкер, Р. Бердвістл), “міжкультурною особистістю”, “універсальною особистістю”, “людьми-посередниками” (В. Гудикунст) [9]. Формування такої особистості є справжнім завданням в умовах вузівської підготовки.

Узагальнені космополітичні характеристики, якими володіє така особистість, включають: повагу до всіх культур, розуміння думок, почуттів, поведінки її представників; здатність бути культурним медіатором, переключаючись з однієї культури на іншу, знаходити шляхи примирення з відмінностями. У дослідженнях особистості такого типу відзначається ситуативна гнучкість, великий поведінковий репертуар під час зустрічі з іншими позиціями і думками. Такі характеристики потрібні для ефективної міжкультурної комунікації і свідчать про оптимальну інкультурацію.

Загальноновизнаними є чотири основні моделі міжкультурної комунікаційної взаємодії в процесі інкультурації:

- інтеграція (входження в іншу культуру шляхом поступового опанування її норм, цінностей, зразків поведінки);
- асиміляція (група та її члени втрачають свою, але засвоюють іншу культуру);
- сепаратизм (зберігаючи свою культуру, члени групи відмовляються від контактів з іншою);
- маргіналізація (група та її члени втрачають свою культуру, але й не долучаються до іншої).

Ми виокремлюємо новий тип міжкультурної комунікативної взаємодії — полікультурність, яка передбачає не тільки збереження своєї культури, а й збагачення її за рахунок визнання і прийняття іншої культури, готовності до засвоєння інших культур. Саме ця модель міжкультурної комунікації є оптимальною для інкультурації в умовах академічного білінгвізму і узгоджується із змістом міжкультурної комунікації особистості. Процес інкультурації відбувається по-різному залежно від особистісних якостей індивіда.

У дослідженнях В. Гудикунста, Дж. Мартіна встановлено, що успішно засвоюють іншу культуру емоційно розвинені, товариські індивіди, які вирізняються широтою світогляду, впевненістю, толерантно ставляться до міжкультурних відмінностей (Г. Гудикунст) [9].

Це дає змогу подолати або знизити стресогенність так званого культурного шоку (відчуття занепокоєння і невпевненості у зіткненні з іншою культурою), спричиненого конфліктом цінностей і зразків поведінки внаслідок порушення звичних соціальних зв'язків, слів, символів, звичаїв, фізичних предметів.

Ми вважаємо, що міжкультурна комунікація проявляється на мікро- та макрорівні. Макрорівень пов'язаний з культурно-узагальненими характеристиками: мотивами на встановлення стосунків;

когнітивністю — толерантністю до неоднозначності; операційним — інтерактивністю, безпосередністю реакцій; спрямованістю на взаємодію, орієнтацією на іншу людину; функціональністю — умінням безконфліктно спілкуватися.

Мікрорівень міжкультурної комунікації характеризується проявом макрорівня у специфічних контекстах — володіння мовними і культурними кодами професійної сфери як соціальної субкультури. Співвідноситься з нормативним використанням мовних засобів і широтою тезаурусу; варіативністю комунікативних стратегій і тактик кооперативного стилю спілкування; розпізнаванням змісту висловлювання з опорою на лінгвістичні та екстралінгвістичні компоненти висловлювання.

В контексті нашого дослідження, використовуючи поняття “міжкультурна комунікація”, ми маємо на увазі здатність взаємодіяти з людьми іншої культури на основі врахування їхніх цінностей, норм, уявлень і обирати комунікативно доцільні способи вербальної і невербальної поведінки на макро- та мікрорівні.

Виявлення шляхів формування здатності до міжкультурної комунікативної компетенції в умовах професійної підготовки потребувало від нас розгляду пов’язаних з нею понять — “компетенція”, “комунікація”, “професіоналізм”, “майстерність”.

Аналіз літературних джерел розкриває різноманіття й неоднозначність трактування зазначених понять, що відображає складність феномену міжкультурної комунікативної компетенції як такого, особливо в його співвідношенні з іншомовною професійною діяльністю. У змісті робіт, в яких розглядається проблема компетенції (А. В. Хуторської, Е. Ф. Зеєр, А. В. Мудрик, А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна, С. Є. Шишов) [3; 5; 7; 8], присутнє термінологічне змішування та взаємозамінюване використання термінів “професійна компетенція” і “професійна компетентність”, хоча ці поняття містять суттєві відмінності. Компетентність передбачає обізнаність працівника стосовно його професійної діяльності і здатність реалізовувати її на основі знань, умінь, навичок володіння технологіями.

Конкретизуючи поняття “компетенція”, ми співвідносимо його з комплексною метою цілісної підготовки фахівця, яка реалізує його здатність творчо виконувати діяльність на основі сформованих мотивів, особистісних якостей, умінь використовувати нормативно-допустимі зразки поведінки в професійній сфері. Поняття професійної компетенції ширше за поняття знання, уміння і навички, оскільки

охоплює їх і поєднується з професійними мотивами, здібностями, світоглядом та установками особистості фахівця, його соціальною поведінкою, можливостями самореалізації, самовираження у професійному середовищі. Оволодіння компетенцією створює основу для розвитку професіоналізму (продуктивних способів дій) і майстерності (гнучкості, пластичності, адаптивності до нових ситуацій). Тому не випадково в сучасній світовій практиці способом оновлення вищої освіти визнають ключові, інваріантні, поліфункціональні і міждисциплінарні компетенції.

Серед глобалізаційно-орієнтованих полікультурних компетенцій життєво значущими є комунікативні і професійно-етичні ключові компетенції (А. Редлінг, Дж. Бурже, Г. Адамс) [13].

Комунікативні компетенції забезпечують ефективне спілкування і розуміння в процесі професійної діяльності, якщо вони реалізують гнучкі комунікативні стратегії за рахунок використання мовленнєвих і немовленнєвих дій, регулюють емоції, застосовують норми толерантної поведінки, протидіють ксенофобії (боязні “чужого”).

Володіння професійно-етичною компетенцією стосовно міжкультурної комунікації має на увазі уміння здійснювати професійну діяльність в іншокультурному середовищі, здійснювати адекватну поведінку, яка прийнята у ділових професійних культурах інших країн, розвивати особистий професійний досвід за рахунок його збагачення елементами інших професійних культур, бути толерантним (терпимим) до інших професійних цінностей, знаходити конструктивні компроміси.

Специфіка професійної міжкультурної комунікативної компетенції гуманітарного профілю, пов'язана з антропогенною сутністю людини як “*homo loquens*” — “людини, що розмовляє”, призвела до необхідності розгляду понять “комунікація” та “спілкування”. Проведений аналіз показав, що поняття “комунікація” характеризується широтою ознак і нерідко використовується як синонім поняття “спілкування”.

Ми вважаємо, що спільним для них є співвіднесеність з процесами обміну і передачі інформації через мову. Їхні відмінні ознаки зумовлені обсягом змісту цих понять. Спілкування більшою мірою пов'язане з характеристиками усно-мовленнєвої, міжособистісної вербальної і невербальної взаємодії афективно-оцінного характеру, що реалізується в практичній діяльності. Комунікація являє собою соціально-зумовлений процес передачі інформації та обміну думка-

ми, почуттями між людьми в різних сферах пізнавально-трудової і творчої діяльності.

Людина, яка володіє набором мовних здібностей та умінь і з готовністю здійснює комунікацію або спілкування, вважається “мовною особистістю” (Г. І. Богін, Ю. М. Караулов) [4], яка здатна переключатися з одного мовного коду на інший. При цьому в структурі мовної особистості діють чотири основних рівні: когнітивний, до складу якого входить тезаурусний (вербально-семантичний) рівень, поведінковий та етнокультурний рівні (Ю. М. Караулов). На відміну від компетенції вторинної мовної особистості, сенсом життя якої є тільки мовленнєва комунікація, міжкультурна комунікативна компетенція в професійній сфері має більш складний характер, оскільки, окрім власне культурного чинника, людині необхідно враховувати лінгвосоціокультурні особливості, які властиві для професійної субкультури. Тому в професійній міжкультурній комунікативній компетенції ми виокремлюємо триєдність лінгвосоціокультурної компетенції (використання лінгвістичних засобів відповідно до культурних норм мови в професійній сфері діяльності), дискурсивної, або поведінкової, компетенції (професійні знання, уявлення про особливості інтерактивної поведінки в ділових ситуаціях іншої мовленнєвої спільноти), тезаурусної компетенції (знання семантики та зв’язків слів, понять). Відповідно до цього нами конкретизовано поняття професійно-спрямованої іншомовної міжкультурної комунікативної компетенції, яка характеризується здатністю до ефективної комунікативної взаємодії в процесі розуміння та інтерпретації змісту іншомовних ситуативних дій на основі усвідомлення спільних і відмінних ознак культур, способів їх мовного і немовного вираження в умовах професійного дискурсу. Проведений аналіз змісту діяльності гуманітаріїв у сфері міжкультурної комунікації та їх професійних функцій дав змогу виявити основні типи мови професійної комунікації гуманітарного профілю, якими є консультування, співбесіда, інтерв’ю, перемовини, запити, врегулювання конфліктів, інформування.

Література

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура.* — М.: Рус. яз., 1990. — 266 с.
2. *Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для вузов.* — М.: Юнити-Дана. — 352 с.

3. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования. — Екатеринбург, 2000. — 257 с.
4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987. — 280 с.
5. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — 290 с.
6. *Попков В. А., Коржуев А. В.* Дидактика высшей школы. — М.: Academia, 2001. — 130 с.
7. *Хуторской А. В.* Школа творчества. — М., 1996. — 220 с.
8. *Шишов С. Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 2. — С. 129–142.
9. *Gudykunst W. B., Kim Y. Y.* Communicating with Strangers. — Boston, 1997. — 444 p.
10. *Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind. — London.: McGraw Hill, 1991. — 440 p.
11. *Katan D.* Translating Cultures. — London, 1999. — 271 p.
12. *Martin J., Nakayama T.* Intercultural Communication in Contexts. — London; Toronto, 2000. — 363 p.
13. *Redling A.* Filling the Gap Between Graduate Performance and Labor Market Expectations (Agnes Redling). Perspectives in Higher Education Reform. Vol. 11. — Belgrade, 2002. — P. 179–184.
14. *Storti S.* The Art of Crossing Cultures. — Yarmoth, Maine, 1989. — 167 p.
15. *Triandis H.* The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts // Psychological Review. — 1989. — No. 96. — P. 506–517.
16. *Trompenaars F.* Riding the Waves of Culture. — London: Economist Book, 1993. — 349 p.

Проблеми виховання культури міжнаціонального спілкування і толерантної поведінки у вищій школі

Наукові праці МАУП, № 3 (22), 2009

Проблема міжнаціонального спілкування завжди була і буде актуальною, нею завжди цікавилися вчені багатьох країн. Питання міжнаціонального спілкування є складним і багатограним. У суспільствознавстві розглядаються різні аспекти цієї проблеми: соціально-психологічний, соціально-політичний, соціологічний, лінгвістичний та ін.

Гострість міжетнічних конфліктів у сучасному суспільстві детермінована сукупністю факторів: руйнуванням соціально-економічних, політичних, ідеологічних взаємозв'язків; злочинною активізацією військових конфліктів; відсутністю конфесійних та національних ідеалів, ціннісних установок; відсутністю добре продуманої і всебічно обґрунтованої концепції національної політики; неконтрольованою міграцією; зростанням національної самосвідомості раніше репресованих народів.

В цих умовах різко підвищується актуальність і значущість національних культурних установок, ціннісно-символічних аспектів буття національних соціумів, специфічних особливостей конкретних етносів.

В науковій літературі поняття “культура міжнаціонального спілкування”, “міжкультурна комунікація” в основному почали застосовуватися з початку 80-х років XX століття. Так, наприклад, проблема спілкування в етнічній сфері й спроба визначення критеріїв культури міжнаціонального спілкування, а також типологія міжнаціонального спілкування в умовах різних соціально-політичних систем відображені в роботах А. В. Авксентьева (А. В. Авксентьев, В. А. Шаповалов. Етнічні проблеми сучасної Росії: соціально-філософський аспект аналізу), Т. Ю. Бурмистрової, Н. Н. Гасанова, Л. М. Дробіжевої.

У дослідженні проблеми міжнаціонального спілкування важливе місце посідають етнологічні теорії С. А. Арутюнова, Е. А. Баграмова,

Ю. В. Бромля, Л. М. Гумільова і багатьох інших, які дають можливість глибше осмислити сутність міжетнічних стосунків і виявити особливості зазначеного процесу.

Вихідною методологією для дослідження етнічної толерантності особистості є культурно-історична концепція вивчення психічних явищ Л. Виготського, О. Леонтьєва та А. Лурія та історико-еволюційний підхід до вивчення особистості, розроблюваний А. Асмоловим.

Поняття “толерантність”, “культура міжнаціонального спілкування”. Термін “комунікація” з’явився в науковій літературі у 20-х роках ХХ століття у зв’язку з необхідністю вивчення процесів міжособистісного спілкування, взаємного розуміння людини людиною, ефективності життєдіяльності, досягнення успіху, а також у зв’язку з розвитком засобів масової інформації, їх впливом на свідомість індивіда і масову свідомість, необхідністю вивчення механізмів маніпулювання особистістю, масами, управління суспільством, його культурою. Справді, культура формує особистість членів суспільства, а культури навчаються через пряме чи непряме спілкування.

Спілкування — це специфічна міжособистісна взаємодія людей як членів суспільства, представників окремих соціальних груп, культур. Спілкування є складовою соціального буття людини як суспільної істоти, джерелом її життєдіяльності, умовою формування суспільства та особистості. Людина не може існувати поза спілкуванням з іншими людьми. Потреба у спілкуванні є однією з базових потреб суспільного індивіда. В умовах спілкування здійснюється комунікативний процес, відбувається взаємодія, взаємовплив індивідів, з’являється взаєморозуміння.

Спілкування є також важливим фактором соціальної детермінації поведінки індивіда. У його процесі людина завжди прагне певним чином впливати на свого партнера, а сама зазнає впливу з його боку.

Ефективність соціальної комунікації багато в чому залежить від розуміння. Зазвичай результативний бік розуміння виражається у двох аспектах: явище включається до смислової структури особистості, а зрозуміле відповідає цілям комунікації. Комунікація не може розглядатися просто як передача знань, а завжди є взаємодією сторін, ставить перед собою певні, часто різні цілі. Розуміння має діалогічний характер. “Розумному й натяку досить” — говорить народна мудрість. Але натяку досить тому, хто вже володіє знанням смислового цілого. Розуміння залежить від особливостей сприймаючого суб’єкта його цілей, орієнтації, контексту осмислення.

З нашої точки зору, міжкультурна комунікація має на увазі міжособистісне спілкування представників різних культур, а також культурні контакти. В процесі міжособистісного спілкування представників різних культур відбувається збагачення національної самосвідомості. З більш розвинених до менш розвинених суспільств проникають елементи культури, які здатні в процесі культурних контактів сприяти скороченню історичного шляху розвитку народів. Проте не завжди культурні контакти бувають позитивними.

Зазначимо, що нині виокремлюють п'ять основних напрямів взаємозалежності, взаємопроникнення культур, які виступають основою для вироблення глобального мислення для значущого і продуктивного спільного життя спільнот людей (Т. М. Ломтєв, Базові концепції міжкультурної комунікації).

1. Розвиток технологій.
2. Глобалізація економіки.
3. Інтенсивні міграційні процеси.
4. Мультикультурність.
5. Розпад нації-держави.

Сукупність цих напрямів розвитку створює основу для усвідомлення визначальної ролі володіння компетенцією міжкультурного спілкування в умовах проживання у взаємозалежному світі, коли людина мусить демонструвати “терпимість до культурних відмінностей і взаємоповагу культур як ознаку цивілізаційного спілкування на крос-національному рівні” (Т. М. Ломтєв).

Отже, міжкультурна комунікація — це процес спілкування й обміну інформацією між різними культурами і представниками зазначених культур з метою усвідомлення глобалізаційних процесів у світі, розуміння й прийняття інших культурних цінностей та адекватної позиції в іншій культурі.

Основну позицію в міжкультурній комунікації посідає культура міжнаціонального спілкування представників різних етнонаціональних спільнот, де визначальним фактором виступає етнічна толерантність особистості.

Під етнічною толерантністю ми розуміємо складне установче створення особистості. Вона виражається у терпимості до чужого способу життя, чужих звичаїв, традицій, інших почуттів, думок та ідей. Згідно з Декларацією принципів толерантності, прийнятою ЮНЕСКО в 1995 році, толерантність визначається як цінність і норма громадянського суспільства, яка проявляється в праві усіх індивідів громадянсь-

кого суспільства бути різними; забезпеченні сталої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами; повазі до різноманіття різних світових культур, цивілізацій і народів; готовності до співробітництва з людьми, які відрізняються зовнішньо, мовою, переконаннями і віруваннями.

Етнічна толерантність особистості проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісного та внутрішньоособистісного вибору тоді, коли вироблені в іншому соціально-культурному способі життя етнічні стереотипи й норми вирішення проблем, що постають перед особистістю, не спрацьовують, а нові норми або стереотипи перебувають у процесі свого формування. Етнічна толерантність особистості виявляється й у певному сенсі виникає в проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп. Етнічну толерантність особистості не можна вивчати ізольовано від процесів етнічної ідентифікації, оскільки всі етнопсихологічні феномени є гранями одного цілісного явища — етнічної варіативності особистості.

Вплив етнічного фактора на поведінку студентства. Студентське середовище є однією з найбільш інтенсивних зон міжетнічних контактів. До великих міст приїздить молодь з багатьох регіонів і країн. Саме у вищих навчальних закладах зустрічаються представники найбільш різноманітних етнічних груп і вступають у контакт різні системи світосприйняття й світорозуміння. Саме в результаті цих контактів у багатьох студентів закріплюються стереотипи міжетнічного сприйняття й поведінки, які вони пронесуть через усе своє життя.

Загалом студентський вік (18–22 роки) є вирішальним періодом розвитку етнічної самосвідомості, її зміцнення й закріплення. В період навчання у вищому навчальному закладі етнічна самосвідомість молодої людини розширює систему її уявлень про світ і закріплює її місце в ньому. Студентський вік є кризовим переходом між юністю й дорослістю, протягом якого в особистості відбуваються багатовимірні, складні процеси: набуття дорослої ідентичності й нового ставлення до світу.

У повсякденному житті етнічність переважної більшості студентів не актуалізована й етнічна самоідентифікація не посідає провідних позицій. Проте студенти виявляють досить жваву зацікавленість до різних етнічних питань. Водночас слід звернути увагу на існуючі елементи упередженості й негативізму в національних відносинах. Хоча багато студентів мають серед своїх друзів і знайомих представників інших національностей, значна їх частина визначає своє ставлення до людини за її етнічною належністю.

Найпотужнішим мобілізаційним чинником для більшості студентів є образа за національною ознакою або негативна оцінка народу, до якого належить людина. Саме це найчастіше залишає глибокий слід у пам'яті людини і спонукає її до якихось дій. Іншим потужним чинником етнічної мобілізації виступає співпричетність чи співпереживання спільному успіху або досягненню.

Все це посилює відповідальність університетської освіти за майбутній розвиток процесів міжетнічної взаємодії. Але, на жаль, сьогодні в цьому напрямку не провадиться активна робота. І сучасна система освіти не гарантує формування позитивних етнічних установок, а сформоване у студентському середовищі негативне сприйняття тієї чи іншої етнічної групи або винятковість своєї національної групи небезпечні удвічі. Адже носієм негативних установок у міжетнічній взаємодії може стати майбутня інтелектуальна еліта, яка визначатиме життя у ХХІ столітті.

Формування толерантності в системі вищої освіти. Освіта підростаючих поколінь, що забезпечує механізм трансляції етнічної спадщини новим поколінням, покликана водночас забезпечити й інтеграційні процеси, закласти основи для розуміння і спілкування з іншими культурами, спрямовувати на вміння підтримувати і розвивати діалог культур. Цим завданням найкраще відповідає процес етнопедагогізації середньої школи і вищого навчального закладу, в ході якої оптимально вирішуються завдання крос-культурної освіти, формування міжнаціональних відносин, виховання міжетнічної толерантності.

Порівняльно-зіставний розгляд народно-педагогічних знань різних народів виключає нав'язування тих чи інших цінностей, міжнаціональну нетолерантність, сприяє не тільки виявленню спільності духовних витоків різних етносів, а й наочно ілюструє, що саме в діалозі культур проявляється духовність етносу, його гуманістичні цінності. Такі знання дають змогу привести студентів до розуміння взаємозв'язку національних духовних культур, умінню мислити аналітично, зіставляючи категорії часткового і загального, взаємозв'язку національного і міжнаціонального, що сприяє формуванню загальногуманістичної позиції.

На нашу думку, одним з основних напрямків вирішення проблем виховання культури міжетнічного спілкування може стати збільшення ролі етнопсихології в освітніх програмах. Саме ця дисципліна здатна яскраво продемонструвати і пояснити специфіку відмінностей, що існують у сфері міжнаціональних відносин. Показ неповторної сутності найрізноманітніших культур і демонстрація того, що носії цих культур не можуть думати і відчувати абсолютно однаково,

здатні багато в чому сприяти формуванню й підвищенню міжетнічної толерантності. При цьому особливу увагу слід приділяти не тільки теоретичній підготовці, а й практичним контактам між представниками різних культур як на міждержавному рівні, так і всередині країни, де міжетнічні відмінності часто виявляються навіть яскравішими.

У роботі зі студентами необхідно пам'ятати, що багато з них — майбутні викладачі, котрі повинні будуть передавати отримані знання і сформовані установки прийдешнім поколінням. А сучасні дослідження показують, що можна говорити про наявність соціальних і психологічних чинників, які тією чи іншою мірою порушують адекватність поведінки учнів у групах, в яких працюють вчителі з неадекватними формами вираження етнічної самосвідомості. Діти, які навчаються у вчителів з адекватною позитивною формою вираження етнічної самосвідомості, краще адаптовані у мікросоціумі, їхня поведінка характеризується більш гнучкими і гармонійними способами взаємодії з оточенням. Тоді як діти, які навчаються у вчителів з гіперболізованою і літотизованою формами етнічної самосвідомості, вирізняються важкою соціально-психологічною адаптацією в середовищі.

Крім того, зазначимо, що велика частина різних етнофобій походить від негативної оцінки своєї етнічної групи. Саме відсутність позитивної оцінки свого етносу і переживання національного комплексу неповноцінності призводять до того, що спрацьовує психологічний захист і люди спрямовують звинувачення на інші народи. Таким чином, формування позитивної оцінки своєї етнічної групи є однією з основних складових комплексу заходів, спрямованих на формування здорового міжетнічного оточення.

Отже, саме у студентському середовищі повинна формуватися і поширюватися міжнаціональна політика. Саме тут повинна формуватися загальна система цінностей і установок, яка забезпечує єдність багатонаціонального суспільства. Сьогоднішнє студентство як майбутня інтелектуальна еліта країни може стати активним провідником ідеї мультикультурності, гарантуючи тим самим стабільний розвиток суспільства.

Особлива роль у цьому процесі відводиться системі освіти. Система освіти покликана скорегувати негативні прояви різного типу, створити умови для формування і поширення тих ціннісних орієнтирів, які є найкращими як для особистості, так і для суспільства.

В умовах багатонаціонального регіону одним із завдань системи освіти є цілеспрямоване формування норм і еталонів, що відображають специфіку соціально-історичного досвіду життя народів, які проживають у ньому, прищеплення навичок міжнаціонального спілкування,

формування здібностей долати конфліктні ситуації, сприйняття розвитку інтересу до історико-культурної спадщини країн, мови яких вивчаються. Розуміння й прийняття іншої національної культури є важливою вимогою нашого часу. І на перший план виступає проблема толерантності у міжетнічних і соціальних відносинах. Толерантність повинна стати культурною нормою поведінки в суспільстві.

Розвиток толерантності в освіті повинен відбуватися через діалог співробітництва між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, через гуманізацію освіти.

Необхідно збагатити зміст навчальних курсів і програм гуманітарних, соціальних і природничих дисциплін полікультурною тематикою, а також вдосконалювати методи викладання усіх видів дисциплін.

Формуванню толерантності може сприяти залучення в освіту елементів полікультурності. Головним у вирішенні цієї проблеми ми вважаємо насамперед:

- всебічне оволодіння студентами культурою свого власного народу як обов'язкова умова інтеграції в інші культури;
- навчання студентів прав людини і миролюбства;
- формування уявлень про різноманітність культур у світі;
- формування позитивного ставлення до культурних відмінностей, що сприяють прогресу людства;
- створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів;
- формування умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур;
- виховання в дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Компонентами полікультурного освітнього середовища виступають: ціннісно-змістовий; особистісно-орієнтований; операційно-діяльнісний; регіонально-інтеграційний. Вони відображають комплекс ставлення:

- до особистості як найвищої цінності в педагогічній взаємодії, як суб'єкта життя, здатного до культурного самовизначення і самозмінювання;
- до педагога як посередника між людиною і культурою, який здатен ввести її у світ культури і надати допомогу та підтримку кожній особистості в індивідуальному самовизначенні у світі відносин, цінностей і діяльності;
- до освіти, її змісту як культурного процесу, в основі якого перебуває особистість, особистісний зміст, загальнолюдські цінності, діалог та співробітництво;

- до навчального закладу як до цілісного, полікультурного освітнього простору, в якому живуть і відтворюються культурні цінності, здійснюється інтеркультурна комунікація, міжнаціональне виховання людини культури.

На основі інваріантних загальнолюдських цінностей необхідно сформулювати й підтримати національні і міжнаціональні цінності, парадигми конвергенції та інтеграції духовних цінностей, базову культуру особистості, її відповідність реаліям світу, що змінюється.

У відкритому полікультурному освітньому просторі реалізується процес, в якому головною метою є створення умов, що забезпечують захист і підтримку розвитку кожної особистості. Відповідно до цього у практику роботи доцільно впроваджувати методи й технології, що сприяють індивідуально-особистісному підходу до соціального становлення, адаптації людини в інтеркультурне освітнє середовище завдяки різним видам діяльності: 1) діяльності, що активізує процеси самопізнання, саморозвитку і сприяє розвитку механізмів рефлексії; 2) діяльності, спрямованої на виявлення суб'єктів освіти, їхніх найважливіших потреб і проблем з організації процесу педагогічної взаємодії, в якій кожний має можливість проявити особистісно-значущі цілі життєдіяльності (індивідуальної сфери самореалізації); 3) діяльності, спрямованої на пошук засобів та форм адаптації, захисту і підтримки особистості консультативного, інформативного та практичного характеру.

В полікультурних освітніх закладах повинні пройти апробацію більш гнучкі, м'які педагогічні системи і операції навчання та розвитку, які сприятимуть адаптації особистості до культури за допомогою освіти. Особливими характеристиками педагогічних технологій в ході навчально-виховних операцій полікультурної освіти виступають: співробітництво, діалог, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку, захист індивідуального розвитку людини, надання їй вільного, захищеного простору для прийняття самостійних рішень, різноманітність способів, форм та прийомів творчого самовираження особистості в її культурній ідентифікації.

Оскільки ми живемо в епоху глобалізації процесів, можна очікувати на еру інтегрованої культури. Але для того, щоб залишатися самим собою в нашому складному світі, культурні відмінності потрібно сприймати як данину і намагатися освоїтися в "чужій" культурі, зберігаючи при цьому свою власну.

Справжня культура міжнаціонального спілкування, взаємодії і співробітництва народів може виникнути тільки на основі розкриття

духовно-морального потенціалу кожної нації, обміну досвідом соціальної і культурної творчості, на основі реалізації ідеалів свободи, справедливості і рівності. Саме освіта покликана забезпечити поєднання інтернаціонального і національного виховання у студентів.

В умовах інтенсивних міграцій і взаємодій культур сучасна система освіти покликана створювати умови для формування людини, здатної до активної життєдіяльності в багатонаціональному полікультурному середовищі. Висока ставка на традиційну культуру виховання в цьому плані, яка існує в сучасному світі, є природною і закономірною. Національна традиція виховання практично залишається основною умовою відродження будь-яких національних традицій і національного відродження загалом.

Історичний досвід розвитку школи, виховання, педагогічного знання, вираженого в теоретичній формі, може і повинен стати основою сучасної моделі освіти і нових педагогічних концепцій. Цей досвід сприяє кращому виявленню змісту освіти, визначенню основних напрямів її розвитку, засобів і методів безперервного духовного самовдосконалення й оновлення суспільства. Модель сучасної освіти не може бути створена без урахування регіональних особливостей, без опори на історичну пам'ять народів, на національний досвід навчання і сімейного виховання.

Крім того, ефективність педагогічного забезпечення підтримки і захисту студентів у мультикультурній освіті залежить від розумних запроваджень нових педагогічних технологій полікультурної освіти, а також відповідного рівня позиції педагогів і батьків. Впровадження інноваційних технологій у полікультурні освітні заклади з поліетнічним складом студентів дасть кожній особистості можливість самоідентифікуватися як представнику тієї чи іншої національної культури; створить умови для рівноправного діалогу з етнокультурним оточенням; долучить студентів до глобальних процесів сучасності із засвоєння національних і загальнолюдських цінностей, що базуються на принципах рівності і значущості культур.

Зміст навчання з формування міжкультурної компетентності

Сутність і структура міжкультурної компетенції, а також принципи її формування визначають особливості змісту процесу навчання, спрямованого на формування досліджуваної компетенції. Зміст включає в себе такі компоненти: знання, відносини і вміння, які становлять сутність міжкультурної компетенції і забезпечують здатність до продуктивного міжкультурного спілкування, мовний матеріал, текстовий матеріал, теми та ситуації, що входять до них, а також систему завдань.

Знання охоплюють дані про сутність феномену культури, природу культурних універсалій, їхнього наповнення у різних культурах, механізми відображення культури у мові і мовленні; про психологічні особливості міжкультурного спілкування: процеси атрибуції значень, природу і функції стереотипів, забобонів та узагальнень, механізми регулювання власних емоцій, сутність емпатії.

Наведені пласти знань наповнюються конкретним змістом і можуть надаватися студентам як на спеціалізованих курсах лекцій, семінарських і практичних заняттях з проблем міжкультурного спілкування, “American Studies”, соціокультурної лінгвістики та інших, так і під час практичних занять з англійської мови.

Відносини являють собою відкритість для нової інформації, бажання й готовність сприйняття “іншого” як рівноправного, послідовний розвиток толерантності, прийняття, адаптації до явищ іномовної культури, підсумкового формування емпатійного ставлення до її носіїв.

Уміння міжкультурного спілкування мають складний характер і передбачають:

- етнографічні уміння визначення культурного компонента значення життєвих реалій, інститутів суспільства, моделей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки шляхом керованого спостереження, посилювання значень, їх верифікації на основі повторюваності дій та обговорення значень з носіями культури;

- уміння подвійного бачення однієї й тієї самої ситуації на основі уявлень про релятивність культурних явищ та емпатійного ставлення до інших учасників міжкультурного спілкування;
- уміння керувати власними емоціями шляхом усвідомлення їх об'єктивної природи як невід'ємного компонента міжкультурного спілкування, їх ідентифікації на момент їх переживання, їх позначення за допомогою понять і лінгвістичних одиниць і відстороненого спостереження за їх динамікою;
- посередницькі уміння медіатора між власною культурою і культурою співрозмовника за рахунок усвідомлення власної культурної належності, культурної належності співрозмовника, релятивного характеру обох сутностей, об'єктивних засад конфліктів і культур, а також використання понять культурних універсалій як бази зіставлення специфічних культурних цінностей та їх гармонізації;
- мовленнєві уміння:
 - а) здійснення мовленнєвої діяльності відповідно до культурних норм носіїв;
 - б) ведення перемовин з метою формування загального значення того, що відбувається, донесення до іномовних співрозмовників відомостей про особливості міжкультурного спілкування і цінності рідної культури (Kramsch, 1997, p. 462, 463; Verburg, 1991);
 - в) реагування на дискурсні маркери як індикатори відхилення від фреймів очікування інокультурних співрозмовників, які вимагають модифікації мовленнєвої діяльності.

Мовний матеріал включає одиниці, для яких властивий культурний компонент значення:

- на лексичному рівні — слова, які означають унікальні культурні реалії (McDonalds), виражають специфічні культурні цінності (community, privacy), містять індексальний культурний компонент значення (напр., home — великий, з кімнатою для кожного члена родини як відображення великого простору й тенденції до індивідуалізму; звернення один до одного з використанням перших імен як відображення маленької дистанції влади; friendship — як свідчення дружелюбності, яка не зачіпає життєво важливих інтересів особистості, а не дружби та ін.);
- на граматичному рівні — конструкції, які співвідносяться з культурними цінностями (наприклад, обмеження використання модальних дієслів і наказових конструкцій як втілення особистої відповідальності за те, що відбувається, контролю за власною долею і того, що відбувається навколо).

Текстовий матеріал включає культурно забарвлені автентичні зразки мовленнєвих дій діалогічного і монологічного характеру (наприклад, вибачення з дотриманням послідовності таких компонентів, як висловлення вибачення, визнання власної відповідальності за те, що відбулося, пропозиція відшкодування збитку (другу), обіцяння не допускати повторення у майбутньому, пояснення причин, що призвели до такої ситуації; написання заяви на працевлаштування з акцентами не на процесі, а на результатах власної професійної діяльності; художні твори, які демонструють найбільш рельєфно втілення культурних цінностей у вчинках і думках персонажів, таких, наприклад, як міркування героїні про те, що вона не піде до лікарні відвідати постраждалу подругу, оскільки це не допоможе подрузі, але розстроїть героїню — втілення цінностей раціоналізму й орієнтації на продукт діяльності на противагу процесу тощо).

Узагальнюючі теми, які сприяють формуванню міжкультурної компетенції, можуть бути сформульовані так:

1. Культура, її форми і зміст; універсальні культурні цінності як відображення феномену культури; можливе наповнення культурних універсалій; залежність світосприйняття і поведінки людини від її культурної належності; причини, через які володіння наведеними вище галузями знань потрібне для продуктивного міжкультурного спілкування.

2. Американська культура; її базові цінності; причини формування саме таких цінностей як результат впливу географічних чинників, історичного і соціального розвитку; джерела українських уявлень про американські культурні цінності; їхня стереотипна (або об'єктивна) природа.

3. Українська культура; її базові цінності; причини формування саме таких цінностей як результат географічних чинників, історичного і соціального розвитку; джерела наших уявлень про українські культурні цінності; їхня стереотипна (або об'єктивна) природа; їх можливе сприйняття носіями інших культур, зокрема американської.

4. Релятивний характер культури як феномену; відмова від поділу цінностей і культур на погані й хороші, визнання їх відносного характеру; можливе взаємне сприйняття носіїв різних культур; можливі шляхи гармонізації одвічних різних взаємних сприйнять.

5. Психологічні аспекти перебування в іншій культурі і взаємодії з її носіями; поняття “своїх”, “чужих”, “інших”; форми і стадії взаємо-

дії з іншою культурою, самоаналіз і робота над власними психологічними реакціями.

6. Моделювання власної поведінки і поведінки співрозмовника (мовленнєвої та немовленнєвої) адекватним у культурному відношенні шляхом для досягнення цілей створення спільного значення того, що відбувається, і отримання взаємовигідного результату.

У рамках кожної з тем виокремлюються *ситуації міжкультурного спілкування*, які слугують одиницею навчання. Такі ситуації можуть моделювати як виключно психологічні особливості “винайдення” найпростіших речей через виконання нескладних психологічних завдань (наприклад, які дають можливість усвідомити, як часто індивіди видають власні думки за об’єктивні факти), так і наближені до реальності ситуації міжкультурного спілкування, які спричиняють збентеження при їх оцінюванні зі звичних культурних позицій і які потребують застосування умінь міжкультурного спілкування (“Ви приготували чудову вечерю для своїх іноземних друзів, але вони не торкнулися її. Як ви будете реагувати?”, “Ви намагалися висловити співчуття постраждалому і розуміння того, як багато йому або їй довелося перенести, а адресат сприйняв ваші висловлювання як образу. Що ви будете робити для відновлення дружніх відносин?”).

Система завдань спрямована на засвоєння зазначених вище знань, формування зазначених відносин, формування складних умінь міжкультурного спілкування і засвоєння культурно-значимих тем. Вона має динамічний характер і змінюється залежно від потреб студентів і умов процесу навчання.

Для розробки такої системи завдань з метою формування міжкультурної компетентності був проведений констатуючий зріз у вигляді анкетування студентів. Його результати підтвердили гіпотезу про те, що, маючи високий рівень розвитку мовленнєвих умінь у галузі англійської мови, носії рідної культури, в яких не сформована міжкультурна компетентність, не вписуються у рамки культурно-адекватної поведінки і не виступають в ролі медіаторів культур, здатних пояснити носіям американської культури специфіку власної поведінки і на цій основі сформулювати спільне для всіх учасників спілкування значення того, що відбувається.

На основі аналізу результатів анкетування і практичного досвіду розроблено систему завдань для дослідного експериментального навчання студентів.

Міжнаціональне спілкування і толерантна поведінка студентів-перекладачів

*Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції
“Іноземні мови у вищому навчальному закладі:
теоретичні засади та прикладні аспекти”
Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009*

Проблема міжнаціонального спілкування завжди була і буде складною і актуальною через її гостроту і багатогранність. У соціальних науках розглядаються різні аспекти цієї проблеми: соціально-психологічний, соціально-політичний, соціологічний, лінгвістичний та ін.

Необхідність вивчення процесів міжособистісного спілкування, взаємного розуміння людини людиною, ефективності життєдіяльності, досягнення успіху, а також розвиток засобів масової інформації, їх вплив на свідомість індивіда і масову свідомість, разом з необхідністю вивчення механізмів маніпулювання особистістю, масами, управління суспільством, його культурою зумовили появу терміна “комунікація” і його подальше дослідження.

На нашу думку, основну позицію в міжкультурній комунікації посідає культура міжнаціонального спілкування представників різних етнонаціональних спільнот, де визначальним фактором виступає етнічна толерантність особистості.

Під етнічною толерантністю ми розуміємо складне установче створення особистості. Вона виражається у терпимості до чужого способу життя, чужих звичаїв, традицій, інших почуттів, думок та ідей.

Студентське середовище є однією з найбільш інтенсивних зон між-етнічних контактів. Саме у вищих навчальних закладах зустрічаються представники найбільш різноманітних етнічних груп і вступають у контакт різні системи світосприйняття й світорозуміння. Саме в результаті цих контактів у багатьох студентів закріплюються стереотипи міжетнічного сприйняття й поведінки, які вони пронесуть через усе своє життя.

Загалом студентський вік є вирішальним періодом розвитку етнічної самосвідомості, її зміцнення й закріплення. В період навчання у вищому навчальному закладі етнічна самосвідомість молодої людини розширює систему її уявлень про світ і закріплює її місце в ньому. Студентський вік є кризовим переходом між юністю й дорослістю, протягом якого в особистості відбуваються багатовимірні, складні процеси: набуття дорослої ідентичності й нового ставлення до світу.

У повсякденному житті етнічність переважної більшості студентів не актуалізована й етнічна самоідентифікація не посідає провідних позицій. Проте студенти виявляють досить жваву зацікавленість до різних етнічних питань. Водночас слід звернути увагу на існуючі елементи упередженості й негативізму в національних відносинах. Хоча багато студентів мають серед своїх друзів і знайомих представників інших національностей, значна частина визначає своє ставлення до людини за етнічною ознакою.

Найпотужнішим мобілізаційним чинником для більшості студентів є образа за національною ознакою або негативна оцінка народу, до якого належить людина. Саме це найчастіше залишає глибокий слід в пам'яті людини і спонукає її до якихось дій. Іншим потужним чинником етнічної мобілізації виступає співпричетність або співпереживання спільному успіху або досягненню.

Все це посилює відповідальність університетської освіти за майбутній розвиток процесів міжетнічної взаємодії. Але, на жаль, сьогодні у цьому напрямку не провадиться достатньо активна робота. І сучасна система освіти не гарантує формування позитивних етнічних установок, а сформоване у студентському середовищі негативне сприйняття тієї чи іншої етнічної групи або винятковість своєї національної групи небезпечні удвічі. Адже носієм негативних установок у міжетнічній взаємодії може стати майбутня інтелектуальна еліта, яка визначатиме життя у ХХІ столітті.

У роботі зі студентами необхідно пам'ятати, що багато з них — майбутні викладачі, які повинні будуть передавати отримані знання і сформовані установки прийдешнім поколінням. А сучасні дослідження показують, що можна говорити про наявність соціальних і психологічних чинників, які тією чи іншою мірою порушують адекватність поведінки учнів в групах, в яких працюють вчителі з неадекватними формами вираження етнічної самосвідомості.

Ми переконані, що саме у студентському середовищі повинна формуватися і поширюватися міжнаціональна політика. Саме тут

повинна формуватися загальна система цінностей і установок, яка забезпечує єдність багатонаціонального суспільства. Сьогоднішнє студентство як майбутня інтелектуальна еліта країни може стати активним провідником ідеї мультикультурності, гарантуючи тим самим стабільний розвиток суспільства.

Особлива роль у цьому процесі відводиться системі освіти. Система освіти покликана скорегувати негативні прояви різного типу, створити умови для формування і поширення тих ціннісних орієнтирів, які найкращі як для особистості, так і для суспільства.

Формуванню толерантності може сприяти залучення в освіту елементів полікультурності. У зв'язку з цим головним у вирішенні цієї проблеми ми вважаємо:

- всебічне оволодіння студентами культурою свого власного народу як обов'язкова умова інтеграції в інші культури;
- навчання студентів прав людини і миролюбства;
- формування уявлень про різноманітність культур у світі;
- формування позитивного ставлення до культурних відмінностей, що сприяють прогресу людства;
- створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів;
- формування умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур;
- виховання в душі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів

*Матеріали третьої міжнародної наукової інтернет-конференції
“Освітні тенденції в інформаційному суспільстві”,
9–13 листопада 2009 р.
Житомир, ЖДУ ім. Івана Франка*

Встановлення у сучасному суспільстві ринкових відносин, стрімкий розвиток міжнародних зв'язків не тільки відкриває нове поле діяльності перед перекладачами, а й ставить їх в умови жорсткої конкуренції, що неминуче веде до збільшення вимог до представників цієї професії. Будучи не допоміжною, а центральною фігурою міжкультурного спілкування і взаєморозуміння, перекладачі-професіонали виконують соціально важливу комунікативну функцію, уможлиблюючи міжнародні контакти в політичній, комерційній, науково-технічній та інших галузях, без яких неможливо уявити існування сучасного людства. Виникає гостра потреба у формуванні професійної, насамперед комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, оскільки комунікація для перекладача є метою, змістом і результатом діяльності.

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

Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в працях О. Є. Антонової, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунського, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтуха, Е. Ф. Зеєра, І. А. Зязюна, В. Н. Комісарова, Н. В. Кузьміної, О. Є. Ломакіної, А. К. Маркової, С. Г. Молчанова, В. М. Монахова, Н. Г. Ничкало, Є. М. Павлютенкова, А. І. Піскунова, М. В. Розова, В. О. Сластьоніна та ін.

У полі зору вчених-методистів перебуває питання формування всіх компонентів комунікативної компетенції студентів різних типів навчальних закладів, які вивчають іноземні мови. Проте процес професійної підготовки майбутнього перекладача до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів як об'єкта дослідження залишається дещо поза увагою методистів. Проблема визначення ролі міжкультурної комунікативної компетентності у структурі професійної компетентності майбутнього перекладача, розкриття її сутності, розробки ефективних технологій формування професійної компетентності майбутніх перекладачів ще не отримала належної уваги в науці і є недостатньо розробленою. Значний потенціал міжкультурної комунікативної компетентності у вихованні майбутнього перекладача, розвитку гуманістичної полікультурної спрямованості в загальному процесі підготовки перекладача залишається недослідженим у цілому.

Завдання статті полягає у висвітленні стану розробки проблеми професійної компетентності майбутнього перекладача у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Як показує категорійний аналіз, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” й означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а “компетентність” — семантично первинна категорія, яка представляє їх інтеріоризовану (трансформовану в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий “багаж” знань людини. Тому “компетентна” у своїй справі людина означає “той, хто є визаним знавцем у будь-якому питанні” [1, с. 250].

Теоретико-методологічною стратегією формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів може бути методологічний підхід до дослідження. Звісно, сам підхід, як справедливо зазначає Б. С. Гершунський, може бути не єдиним, “він допускає, і навіть передбачає альтернативність застосовуваних освітніх стратегій” [2, с. 54].

Вдосконалення освіти відбувається з точок 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 потрібне системне використання лінгвістичних, соціокультурних, соціально-психологічних знань і відповідних умінь і якостей, які характеризують особливу “перекладацьку особистість”, здатну здійснювати діалог культур, ми

обрали за базові системний, культурологічний та особистісно-діяльнісний підходи.

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

Поняття “професійна компетентність” розробляється з позицій теорії управління навчальним процесом, наукової організації навчального процесу, а також педагогічної акмеології, в якій виступає “наслідком особливого типу організації предметно-специфічних знань” [3, с. 256] і результатом “інтенсивної практики і навчання у відповідній предметній спеціалізації” [3, с. 257] Формування професійної компетентності є обов'язковим компонентом змісту навчання, що займає повноправне місце у загальній професійній підготовці спеціаліста [4].

С. Г. Молчанов трактує професійну компетентність як “коло питань, в яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію”, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності [5, с. 85].

На відміну від терміна “кваліфікація” це поняття включає поряд із суто професійними знаннями і вміннями, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціативність, комунікативні здібності, уміння вчитися, логічно мислити, здобувати й переробляти інформацію [6, с. 139–131].

Підсумовуючи вищенаведене, слід зазначити, що професійна компетентність стосується професії і характеризується ступенем підготовленості спеціаліста до професійної діяльності. Складові компетентності здебільшого розглядаються через аналіз професійно значущих властивостей і якостей фахівця, які забезпечують ефективне виконання поставлених перед ними завдань. Розкриваючи нашу позицію стосовно професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача, ми також будемо використовувати зазначений прийом.

Професійна компетентність може також вивчатися в контексті окремої професії. Для нас цікавими є дослідження, які розглядають це поняття в галузі перекладознавства. Вивченням особливостей професійної компетентності перекладача займаються вітчизняні та

зарубіжні науковці: В. Н. Комісаров, Л. К. Латишев, Р. К. Міньяр-Белоручев, В. В. Сафонова, І. І. Халєєва, Ю. Хольц-Мянттярі та ін.

В цій галузі професійна компетентність характеризується насамперед як сума знань, умінь, навичок та особистісних характеристик, які потрібні перекладачеві для успішного здійснення своїх професійних функцій [7, с. 11].

Перекладацька діяльність має комунікативний характер і розглядається як особливий вид мовної діяльності, спрямований на реалізацію завдань міжмовної комунікації (В. Г. Гак, Л. К. Латишев, Р. К. Міньяр-Белоручев, Х. Фермеєр, І. І. Халєєва та ін.). У процесі професійної комунікації перекладач виконує когнітивно-інформаційну, проектувальну, організаторську, посередницьку, гностичну, креативну функції. Когнітивно-інформаційна функція пов'язана з процесом прийому і передачі (кодування і декодування) інформації знаковими засобами (І. Я. Рецкер, А. Д. Швейцер та ін.). Проектувальна функція полягає у виборі комунікативних дій, найбільш ефективних для вирішення професійних завдань, у вірогіднісному прогнозуванні наслідків такого вибору для досягнення поставленої мети (В. Вілс, Ю. Хольц-Мянттярі, Х. Фермеєр та ін.).

Організаторська функція проявляється в процесі безпосередньої взаємодії з клієнтами, коли перекладач намагається виконати конкретне завдання, застосовуючи індивідуальні засоби додання труднощів і адекватним чином організовуючи інформацію, власну діяльність і поведінку в ході професійного спілкування (І. А. Алексеєва).

Посередницька функція полягає у задоволенні зовнішньої потреби у спілкуванні між людьми, які не володіють спільною мовою, або, інакше кажучи, людьми, які розділені лінгвоетнічним бар'єром. Гностична (дослідна) функція базується на здатності перекладача адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і давати реальну самооцінку. Виокремлення цієї функції пов'язане з визначенням перекладу не як процесу кодування і декодування повідомлень, а як реалізації здатності до інтерференції, тобто здатності робити висновки з поведінки інших людей — вербальної та невербальної (Е. А. Гутт, М. Я. Цвілінг та ін.). Оскільки перекладач має самостійне право на остаточне рішення, правомірним є виділення креативної функції, яка регулює створення нової інформації і пов'язана з пошуком, обробкою і застосуванням інформації у конкретній ситуації для вирішення перекладацьких проблем (В. Вілс, В. Н. Комісаров та ін.).

Реалізація цих функцій вимагає від перекладача певного рівня професійної компетентності. Як справедливо зазначає Р. К. Міньяр-Белоручев, “компетентність перекладача насамперед визначається знанням двох мов і вільним володінням ними” [8, с. 11]. Вчений включає до професійної компетентності перекладача володіння мовною, мовленнєвою компетенцією, а також володіння навиками перекладу, ораторства і літературний талант.

Розглядаючи особистісно-діяльнісний підхід у вирішенні проблеми формування професійної компетентності майбутніх перекладачів як поєднання його особистісного і діяльнісного компонентів, зазначимо, що перший співвідноситься з особистісним, або, як останнім часом він визначається, особистісно-зорієнтованим (М. А. Алексєєв, Е. В. Бондаревська, Е. Ф. Зеєр, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.) підходом в освіті. Згідно із зазначеним підходом, основною в освіті стає особистість того, хто навчається, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Концептуальна основа цього підходу закладена в положеннях багатьох концепцій і теорій минулого і сьогодення: в ідеях гуманізму, втілених у педагогічному досвіді В. О. Сухомлинського, Я. Корчака; в положеннях особистісно-гуманної концепції діалогу культур М. М. Бахтіна, В. С. Біблера та ін. Е. Ф. Зеєр використовує поняття “особистісно-зорієнтоване виховання”, під яким він розуміє “становлення духовності особистості, яка дає їй змогу реалізовувати свою природну, біологічну і соціальну сутність” [9, с. 31]. Необхідно зазначити, що в його особистісному компоненті цей підхід можна співвіднести з концентрованим на тих, хто навчається, підходом А. Маслоу, К. Роджерса, що формується на основі гуманістичної психології.

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

Застосування особистісно-діяльнісного підходу в його особистісному компоненті в процесі формування професійно-комунікативної

компетентності майбутніх перекладачів дає можливість активізувати внутрішні резерви особистості, яка саморозвивається: допомогти індивідові усвідомити природні міжособистісні ситуації, самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій, власні “бар’єри” у професійному спілкуванні, дати йому концептуальний інструментарій до проблеми “Я — в перекладацькій ситуації”. Це передбачає спеціальну організацію його навчальної та квазіпрофесійної діяльності, оскільки, як зазначав С. Л. Рубінштейн [10], зробити особистісний аспект єдиним означає закрити для себе шлях до вивчення закономірностей психічної діяльності і “тим більше діяльності і поведінки людини в цілому”, додає І. О. Зимня [11, с. 77].

У своєму діяльнісному компоненті особистісно-діяльнісний підхід має багатосторонні передумови формування: у загальнопедагогічному плані — це положення про суб’єкт-суб’єктні стосунки вчителя і учня (А. Ф. Дістервег) і 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), особистісно-діялісного 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. Ільясів).

Діяльнісний компонент особистісно-діялісного 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 реалізовувати професійно-комунікативну діяльність. Діяльнісний компонент передбачає засвоєння знань, оволодіння уміннями в процесі власної активності, вирішення практичних завдань за рахунок гуманних, рівнопартнерських, суб’єкт-суб’єктних відносин.

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

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

Аналіз літератури з проблем культурології дає нам підстави виділити деякі аспекти культурологічного підходу до вивчення процесу

формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача. На думку багатьох дослідників (А. І. Арнольдов, Ю. І. Єфимова, І. А. Громов, В. П. Тугаринов та ін.), людина завжди діє в рамках культури, будучи одночасно об'єктом культурних дій і суб'єктом, творцем цінностей.

У працях В. С. Біблера, Н. С. Злобіна, І. Ф. Ісаєва проблема культури розглядається як проблема зміни самої людини, її становлення як творчої особистості. Це є також проблемою взаємодії людей, у якій відбувається взаємообразне формування, що забезпечує актуалізацію культури. З цього боку ми розглядаємо майбутнього перекладача як суб'єкта культури, як вільну, активну індивідуальність, яка зорієнтована на вільну творчість і трансформує ставлення до накопиченої культури.

Інший аспект культурологічного підходу до дослідження професійно-комунікативної компетентності розглядає культуру як невід'ємну частину лінгвістичної освіти. На початку 80-х років з'явилися дослідження із застосування культурологічного підходу до вивчення іноземних мов (Л. Блумфілд, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, М. О. Фаснова та ін.). Це зумовлено зміною соціальних і політичних умов у світі, більшим ступенем відкритості міждержавних відносин, пошуком нових форм спілкування представників різних культур, необхідністю виховання толерантності до різних проявів культури іншої нації.

У підготовці перекладача цей підхід почав застосовуватися у зв'язку із зміною його соціальної ролі в суспільстві. Згідно з багатьма концепціями, перекладач виступає не лише як мовний посередник, а як мовний консультант, спеціаліст, котрий добре знається на мові, культурі, економіці відповідної країни. Як справедливо зазначає В. Н. Комісаров, “у перекладі стикаються різні культури, системи цінностей, різні склади мислення, різні літератури, різні епохи, різні рівні розвитку, різні традиції та установки” [13, с. 23]. Переклад, на думку Л. Д. Швейцера, “є актом міжкультурної комунікації” [14, с. 47].

Врахування цих чинників у контексті лінгвістичної освіти майбутніх перекладачів означає вихід за межі мови до сфери соціальної історії людини, системи її соціальних знань, світоглядних ідей, системи цінностей і відносин, особливостей вербальної і невербальної поведінки та форм свідомості [15].

Ми поділяємо думку вітчизняних і зарубіжних педагогів про те, що перспектива розвитку вітчизняної системи підготовки перекладачів повинна бути тісно пов'язана:

- з наявністю реального виходу на іншу культуру її представників;
- з конструюванням процесу професійного навчання як процесу пізнання іншої культури і відповідно усвідомлення ними своєї належності до певної соціокультурної спільноти, що сприятиме створенню умов для взаєморозуміння та взаємодії представників різних культур в умовах полікультурної комунікації.

Застосування культурологічного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів спрямоване на правильне сприйняття, розуміння та оцінку інших культур. Міжкультурне спілкування є у повному розумінні рівноправним діалогом культур. Повага до чужої культури і поглиблене пізнання своєї — це 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 багатосторонній процес, як педагогічну систему, під якою ми, слідом за В. П. Беспалько, розуміємо “сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, які необхідні для створення організованого, цілеспрямованого і свідомого педагогічного впливу на формування особистості” [16, с. 6]. Для виявлення компонентного складу цієї системи та її підсистем, їх зв'язку і відносин у процесі її функціонування і розвитку нами застосовувався системний підхід, основні положення якого широко наведені у працях Ю. А. Конаржевського, Н. В. Кузьміної, Г. Н. Серикова, В. А. Сластьоніна та ін.).

Основним інструментом цього підходу є системний аналіз, який являє собою сукупність методів прийомів для вивчення складних об'єктів. Прийнято виокремлювати чотири аспекти здійснення системного аналізу, які можна застосувати до педагогічних об'єктів і явищ: морфологічний, структурний, функціональний, генетичний. Ю. А. Конаржевський наголошує, що всі вони виступають в органічній єдності, яка зумовлена єдністю властивостей цілісної системи [17]. Найповніше ця єдність проявляється у моделюванні.

Моделювання — це теоретичний метод наукового пізнання, який характеризується як відтворення характеристик якогось об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для вивчення, який називається при цьому моделлю. Другий з об'єктів, який зветься моделлю першого, перебуває в певній об'єктивній відповідності з пізнавальним об'єктом, здатний заміщувати його на певних етапах пізнання і під час його дослідження дає в остаточному підсумку інформацію про об'єкт, що моделюється [18, 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 разом з Б. А. Глинським і Б. С. Грязновим розуміємо “самостійний об'єкт, який перебуває у певній відповідності (але не тотожний) з об'єктом, що пізнається, здатний заміщувати останній деякою мірою і дає певну інформацію, яка переноситься за певними правилами відповідності на модельований об'єкт” [19, с. 88].

Таким чином, вивчення стану проблеми формування професійно-комунікативної компетентності в педагогічній теорії та практиці дало підстави зробити такі висновки: актуальність проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів визначається суперечністю між соціальною потребою у висококваліфікованих перекладачах, здатних компетентно здійснювати професійно-комунікативну діяльність, і недостатньою розробленістю шляхів формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у теорії та практиці вищої освіти.

Література

1. *Словник української мови*: В 10 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 4. — 1624 с.
2. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века: Учеб. пособие. — М.: Пед. общ-во России, 2002. — 512 с.
3. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. — 397 с.
4. *Жеребкина В. Ф.* Формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001. — 18 с.

5. *Молчанов С. Г.* Теоретическая и практическая аттестация педагогических руководящих работников образовательного учреждения. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 1998. — 255 с.
6. *Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика* // Под ред. С. М. Вишняковой. — М.: НМЦСПО, 1999. — 538 с.
7. *Комиссаров В. Н.* Теоретические основы методики обучения переводу. — М.: МГЛУ, 1997. — 56 с.
8. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Теория и методы перевода. — М.: Моск. лицей, 1996. — 206 с.
9. *Зеер Э. Ф.* Личностно-ориентированное профессиональное образование. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. — 126 с.
10. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999. — 720 с.
11. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. для вузов. — М.: Логос, 2003. — 384 с.
12. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 285 с.
13. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. — М.: Изд-во “ЭТС”, 2002. — 424 с.
14. *Швейцер А. Д.* Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. — М.: Наука, 1987. — 214 с.
15. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. рук-во. — М.: Рус. яз., 1992. — 246 с.
16. *Беспалько В. П., Татур Ю. Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. — М.: Высш. шк., 1989. — 144 с.
17. *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.
18. *Философский словарь* // Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1991. — 559 с.
19. *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.

Специфіка формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-гуманитаріїв

*Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ ст.:
інтеграція, творчість, інновації
(Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції,
22 травня 2009 р., Київ, МАУП)*

Вивчення процесу міжкультурної комунікації показує, що володіння тільки іноземною мовою є вочевидь недостатнім для подолання проблем взаємодій між представниками різних культур, оскільки в ній інтегровані власне культурний (екстралінгвістичний) і мовний (комунікативний) коди. Збагнути суть процесу міжкультурної комунікації можна, тільки зрозумівши зміст компонентів цих кодів. На цій ідеї наголошують вітчизняні і зарубіжні автори (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Т. Г. Грушевицька, В. Д. Попков, О. П. Садохін, Н. Н. Трошина, В. Гудикунст, Ю. Кім, Г. Тріандіс, Дж. Мартін, Т. Накаяма, Д. Катан) [1; 2; 9; 11; 12; 15].

Компоненти культури були представлені в низці її моделей, спочатку розроблених представниками американської зарубіжної школи (Ф. Тромпенарс, Г. Хофстеде, Е. Холл) [10; 16]. Автори виявили компонентний склад культури, виділивши в ній такі рівні: а) зовнішній, спостережуваний (експліцитний) — мова, артефакти (предмети культури), міфи, символи, ритуали, традиції; б) прихований, не спостережуваний (імпліцитний), який становить сутність, серцевину національної специфіки, її “культурне значення” — норми, цінності, які впливають на комунікацію, дії, базові уявлення, життєві установки і досвід. Саме тому, попри те що мова та інші компоненти експліцитного шару лежать на поверхні, їхнє культурне значення невидиме і не може бути правильно інтерпретоване представниками іншої культури без розуміння сутнісних, зовнішньо не спостережуваних складових культури: цінностей, ціннісних орієнтацій, базових уявлень і норм. Їхні відмінності призводять до відмінностей мовної і немовної пове-

дінки. Цінності є об'єктивними. Вони можуть здобуватися людиною в діяльності і характеризувати її ставлення до явищ, подій, речей, соціуму, стаючи ціннісними орієнтаціями, тобто перетвореними у свідомості індивіда цінностями. Вони впливають на вибір мовних засобів, мовленнєвого стилю, регулюють комунікативні дії людини, спосіб мислення, установки, емоції та почуття, які лежать в основі поведінки.

Норми базуються на моральному коді, відображають цінності культури у вигляді загальноприйнятих, стандартних зразків дій людини в соціумі, виступають свого роду еталонами очікуваної поведінки у прототипних (первісних) ситуаціях і за умови їх прийняття індивідом виступають регулятивами його поведінки.

Засвоєння культури починається з усвідомлення цінностей і норм, їх інтеріоризації і прояву в культурно-специфічних особливостях поведінки. Як зазначає С. Сторті [14], “людина засвоює не культуру, а поведінку”. Неможливо побачити саму культуру, її прояви видно лише у поведінці, діях, судженнях, реакціях, мовленнєвому стилі. Тому цікавим з наукового погляду є порівняння у ході міжкультурної комунікації поведінкових моделей представників різних культур, які можуть збігатися і відрізнятися. Міжкультурна комунікація являє собою взаємодію зразків поведінки, а її метою є обмін значеннями на основі культурних і мовних кодів.

Мовний код є найважливішою складовою культури і значною мірою формує світогляд — “картину світу”, менталітет народу — властиву для нього емоційно забарвлену систему світосприйняття. Мовна картина світу, яка складається за допомогою мови, являє собою словесний тезаурус — семантичні зв'язки слів, поняття, які відображають культурні відмінності.

З усього існуючого різноманіття культур було виділено основні критерії вимірювання культурних відмінностей — “культурні змінні” (В. Гудикунст, Ю. Кім, Г. Хофстеде, Т. Парсонс) [9; 10]; індивідуалізм/колективізм; маскулінність — фемінінність; ступінь допустимої емоційної експресивності; характер життєдіяльності; дистанція влади, висококонтекстність; низькоконтекстність; уникання невизначеності.

Типологічні відмінності однієї культури від іншої, наприклад, індивідуалістичної від колективістської, впливають не лише на соціалізацію, особистісні орієнтації людини, її цінності, самосвідомість, а й на комунікативну поведінку. У представників культур цих типів є великі відмінності у використанні засобів мовленнєвої комунікації,

оскільки вони не мають єдиної чи схожої системи декодування смислу повідомлення. Для успішного декодування смислу потрібне не лише знання мови, а й знання екстралінгвістичних факторів — світу національної культури, тобто культурного контексту. Усвідомлення і врахування типологічних відмінностей культур дасть змогу сформувати іншокомунікантів і зменшити ймовірність нерозуміння.

В індивідуалістичних культурах (Канада, Англія, США та ін.) переважає низькоконтекстна комунікація, для якої характерний когнітивний стиль спілкування: реактивність, експресивність і впливовість мови, точність понять. Для висококонтекстної комунікації, властивої для колективістських культур (Східна Європа, країни Азії, Сходу), типовим є прояв емоцій, взаємозалежна свідомість, яка зорієнтована насамперед на просування цілей колективу.

З позицій релятивістського підходу, який передбачає рівність культур одна перед одною, нами були зіставлені і систематизовані норми професійної поведінки спеціалістів, які належать до індивідуалістичних (англосаксонська модель) і колективістських (слов'янська модель) типів культур на основі їх ціннісних орієнтацій. Зіставлення було зроблено з урахуванням зазначених вище культурних змінних і дало змогу виявити відмінність ціннісних орієнтацій, які можуть бути зонами потенційного конфлікту в професійних ситуаціях. Ціннісні орієнтації, які відображені в культурних змінних, формують національну ідентичність — усвідомлення національної належності, психологічний склад нації — тип особистості, який найчастіше зустрічається в зазначеній культурі, що має стійкий, повторюваний набір рис, пов'язаних із системою установок, цінностей і вірувань, загальних для зазначеного суспільства (П. І. Гнатенко, Л. О. Кострюкова, В. В. Кочетков).

Формування здатності до міжкультурної комунікативної компетенції в умовах традиційного вузівського навчання не дає можливості розвивати у студентів усю повноту властивостей психологічного складу представника іншої національної культури. Підтвердження цієї думки можна знайти у працях групи авторів, які називають особистість, яка вільно орієнтується в різних культурах, міжкультурно-орієнтованою особистістю (П. Адлер, Р. Нортон, Д. Луцкер, Р. Бердвістл), “міжкультурною особистістю”, “універсальною особистістю”, “людьми-посередниками” (В. Гудикунст) [9]. Формування такої особистості є справжнім завданням в умовах вузівської підготовки.

Узагальнені космополітичні характеристики, якими володіє така особистість, включають: повагу до всіх культур, розуміння думок, почуттів, поведінки її представників; здатність бути культурним медіатором, переключаючись з однієї культури на іншу, знаходити шляхи примирення з відмінностями. У дослідженнях особистості такого типу відзначається ситуативна гнучкість, великий поведінковий репертуар під час зустрічі з іншими позиціями і думками. Такі характеристики потрібні для ефективної міжкультурної комунікації і свідчать про оптимальну інкультурацію.

Загальновизнаними є чотири основні моделі міжкультурної комунікаційної взаємодії в процесі інкультурації:

- інтеграція (входження в іншу культуру шляхом поступового опанування її норм, цінностей, зразків поведінки);
- асиміляція (група та її члени втрачають свою, але засвоюють іншу культуру);
- сепаратизм (зберігаючи свою культуру, члени групи відмовляються від контактів з іншою);
- маргіналізація (група та її члени втрачають свою культуру, але й не долучаються до іншої).

Ми виокремлюємо новий тип міжкультурної комунікативної взаємодії — полікультурність, яка передбачає не тільки збереження своєї культури, а й збагачення її за рахунок визнання і прийняття іншої культури, готовності до засвоєння інших культур. Саме ця модель міжкультурної комунікації є оптимальною для інкультурації в умовах академічного білінгвізму і узгоджується із змістом міжкультурної комунікації особистості. Процес інкультурації відбувається по-різному залежно від особистісних якостей індивіда.

У дослідженнях В. Гудикунста, Дж. Мартіна встановлено, що успішно засвоюють іншу культуру емоційно розвинені, товариські індивіди, які вирізняються широтою світогляду, впевненістю, толерантно ставляться до міжкультурних відмінностей (Г. Гудикунст) [9].

Це дає змогу подолати або знизити стресогенність так званого культурного шоку (відчуття занепокоєння і невпевненості у зіткненні з іншою культурою), спричиненого конфліктом цінностей і зразків поведінки внаслідок порушення звичних соціальних зв'язків, слів, символів, звичаїв, фізичних предметів.

Ми вважаємо, що міжкультурна комунікація проявляється на мікро- та макрорівні. Макрорівень пов'язаний з культурно-узагальненими характеристиками: мотивами на встановлення стосунків;

когнітивністю — толерантністю до неоднозначності; операційним — інтерактивністю, безпосередністю реакцій; спрямованістю на взаємодію, орієнтацією на іншу людину; функціональністю — умінням безконфліктно спілкуватися.

Мікрорівень міжкультурної комунікації характеризується проявом макрорівня у специфічних контекстах — володіння мовними і культурними кодами професійної сфери як соціальної субкультури. Співвідноситься з нормативним використанням мовних засобів і широтою тезаурусу; варіативністю комунікативних стратегій і тактик кооперативного стилю спілкування; розпізнаванням змісту висловлювання з опорою на лінгвістичні та екстралінгвістичні компоненти висловлювання.

В контексті нашого дослідження, використовуючи поняття “міжкультурна комунікація”, ми маємо на увазі здатність взаємодіяти з людьми іншої культури на основі врахування їхніх цінностей, норм, уявлень і обирати комунікативно доцільні способи вербальної і невербальної поведінки на макро- та мікрорівні.

Виявлення шляхів формування здатності до міжкультурної комунікативної компетенції в умовах професійної підготовки потребувало від нас розгляду пов’язаних з нею понять — “компетенція”, “комунікація”, “професіоналізм”, “майстерність”.

Аналіз літературних джерел розкриває різноманіття й неоднозначність трактування зазначених понять, що відображає складність феномену міжкультурної комунікативної компетенції як такого, особливо в його співвідношенні з іншомовною професійною діяльністю. У змісті робіт, в яких розглядається проблема компетенції (А. В. Хуторської, Е. Ф. Зеєр, А. В. Мудрик, А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна, С. Е. Шишов) [3; 5; 7; 8], присутнє термінологічне змішування та взаємозамінюване використання термінів “професійна компетенція” і “професійна компетентність”, хоча ці поняття містять суттєві відмінності. Компетентність передбачає обізнаність працівника стосовно його професійної діяльності і здатність реалізовувати її на основі знань, умінь, навичок володіння технологіями.

Конкретизуючи поняття “компетенція”, ми співвідносимо його з комплексною метою цілісної підготовки фахівця, яка реалізує його здатність творчо виконувати діяльність на основі сформованих мотивів, особистісних якостей, умінь використовувати нормативно-допустимі зразки поведінки в професійній сфері. Поняття професійної компетенції ширше за поняття знання, уміння і навички, оскільки

охоплює їх і поєднується з професійними мотивами, здібностями, світоглядом та установками особистості фахівця, його соціальною поведінкою, можливостями самореалізації, самовираження у професійному середовищі. Оволодіння компетенцією створює основу для розвитку професіоналізму (продуктивних способів дій) і майстерності (гнучкості, пластичності, адаптивності до нових ситуацій). Тому не випадково в сучасній світовій практиці способом оновлення вищої освіти визнають ключові, інваріантні, поліфункціональні і міждисциплінарні компетенції.

Серед глобалізаційно-орієнтованих полікультурних компетенцій життєво значущими є комунікативні і професійно-етичні ключові компетенції (А. Редлінг, Дж. Бурже, Г. Адамс) [13].

Комунікативні компетенції забезпечують ефективне спілкування і розуміння в процесі професійної діяльності, якщо вони реалізують гнучкі комунікативні стратегії за рахунок використання мовленнєвих і немовленнєвих дій, регулюють емоції, застосовують норми толерантної поведінки, протидіють ксенофобії (боязні “чужого”).

Володіння професійно-етичною компетенцією стосовно міжкультурної комунікації має на увазі уміння здійснювати професійну діяльність в іншокультурному середовищі, здійснювати адекватну поведінку, яка прийнята у ділових професійних культурах інших країн, розвивати особистий професійний досвід за рахунок його збагачення елементами інших професійних культур, бути толерантним (терпимим) до інших професійних цінностей, знаходити конструктивні компроміси.

Специфіка професійної міжкультурної комунікативної компетенції гуманітарного профілю, пов'язана з антропогенною сутністю людини як “*homo loquens*” — “людини, що розмовляє”, призвела до необхідності розгляду понять “комунікація” та “спілкування”. Проведений аналіз показав, що поняття “комунікація” характеризується широтою ознак і нерідко використовується як синонім поняття “спілкування”.

Ми вважаємо, що спільним для них є співвіднесеність з процесами обміну і передачі інформації через мову. Їхні відмінні ознаки зумовлені обсягом змісту цих понять. Спілкування більшою мірою пов'язане з характеристиками усно-мовленнєвої, міжособистісної вербальної і невербальної взаємодії афективно-оцінного характеру, що реалізується в практичній діяльності. Комунікація являє собою соціально-зумовлений процес передачі інформації та обміну думка-

ми, почуттями між людьми в різних сферах пізнавально-трудової і творчої діяльності.

Людина, яка володіє набором мовних здібностей та умінь і з готовністю здійснює комунікацію або спілкування, вважається “мовною особистістю” (Г. І. Богін, Ю. М. Караулов) [4], яка здатна переключатися з одного мовного коду на інший. При цьому в структурі мовної особистості діють чотири основних рівні: когнітивний, до складу якого входить тезаурусний (вербально-семантичний) рівень, поведінковий та етнокультурний рівні (Ю. М. Караулов). На відміну від компетенції вторинної мовної особистості, сенсом життя якої є тільки мовленнєва комунікація, міжкультурна комунікативна компетенція в професійній сфері має більш складний характер, оскільки, окрім власне культурного чинника, людині необхідно враховувати лінгвосоціокультурні особливості, які властиві для професійної субкультури. Тому в професійній міжкультурній комунікативній компетенції ми виокремлюємо триєдність лінгвосоціокультурної компетенції (використання лінгвістичних засобів відповідно до культурних норм мови в професійній сфері діяльності), дискурсивної, або поведінкової, компетенції (професійні знання, уявлення про особливості інтерактивної поведінки в ділових ситуаціях іншої мовленнєвої спільноти), тезаурусної компетенції (знання семантики та зв’язків слів, понять). Відповідно до цього нами конкретизовано поняття професійно-спрямованої іншомовної міжкультурної комунікативної компетенції, яка характеризується здатністю до ефективної комунікативної взаємодії в процесі розуміння та інтерпретації змісту іншомовних ситуативних дій на основі усвідомлення спільних і відмінних ознак культур, способів їх мовного і немовного вираження в умовах професійного дискурсу. Проведений аналіз змісту діяльності гуманітаріїв у сфері міжкультурної комунікації та їх професійних функцій дав змогу виявити основні типи мови професійної комунікації гуманітарного профілю, якими є консультування, співбесіда, інтерв’ю, перемовини, запити, врегулювання конфліктів, інформування.

Література

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура.* — М.: Рус. яз., 1990. — 266 с.
2. *Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для вузов.* — М.: Юнити-Дана. — 352 с.

3. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования. — Екатеринбург, 2000. — 257 с.
4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987. — 280 с.
5. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — 290 с.
6. *Попков В. А., Коржуев А. В.* Дидактика высшей школы. — М.: Academia, 2001. — 130 с.
7. *Хуторской А. В.* Школа творчества. — М., 1996. — 220 с.
8. *Шишов С. Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 2. — С. 129–142.
9. *Gudykunst W. B., Kim Y. Y.* Communicating with Strangers. — Boston, 1997. — 444 p.
10. *Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind. — London.: McGraw Hill, 1991. — 440 p.
11. *Katan D.* Translating Cultures. — London, 1999. — 271 p.
12. *Martin J., Nakayama T.* Intercultural Communication in Contexts. — London; Toronto, 2000. — 363 p.
13. *Redling A.* Filling the Gap Between Graduate Performance and Labor Market Expectations (Agnes Redling). Perspectives in Higher Education Reform. Vol. 11. — Belgrade, 2002. — P. 179–184.
14. *Storti S.* The Art of Crossing Cultures. — Yarmoth, Maine, 1989. — 167 p.
15. *Triandis H.* The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts // Psychological Review. — 1989. — No. 96. — P. 506–517.
16. *Trompenaars F.* Riding the Waves of Culture. — London: Economist Book, 1993. — 349 p.

Психолого-педагогічні передумови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
молодих науковців “Проблеми психологічної адаптації
особистості в різних видах життєдіяльності” (тези до конференції)
Одеса, 13 квітня 2009 р.*

В сучасних умовах інтеграції України у світовий освітній та інформаційний простір стрімке зростання міжнародних контактів ставить усе більшу кількість комунікантів перед необхідністю долати не тільки мовний, а й культурно-ментальний бар'єр між представниками різних культур. Відомо, з якою зневагою сприймаються помилки в мові іноземців представниками носіїв мови, проте культурні помилки та міжкультурні непорозуміння зазвичай сприймаються набагато чутливіше, часом спричиняючи міжкультурні конфлікти. Нові обставини життя висувають нові вимоги до підготовки фахівців у галузі іноземних мов та міжкультурної комунікації. Сучасному суспільству потрібні не просто викладачі та перекладачі, а набагато ширше — фахівці з міжнародного та міжкультурного спілкування. Це виходить за рамки простого знання мови, яким аж ніяк не обмежується спілкування людей.

У процесі навчання студенти повинні оволодіти уміннями, виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, що були викликані міжкультурними відмінностями. Таким чином, до завдань професійної підготовки студентів-лінгвістів входить вивчення міжкультурних відмінностей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, більш ефективно взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічної напруги й може бути керівництвом до дії у ситуації етнічних конфліктів.

На сучасному етапі перед освітою постає принципово нове й важливе завдання, яке визначено в доповіді ЮНЕСКО, про глобальні стратегії розвитку — навчити людей жити разом.

У цьому зв'язку особливий інтерес українських та зарубіжних фахівців викликає проблема оволодіння студентами моделями поведінки через безпосереднє застосування іноземної мови вербальними та невербальними моделями поведінки, які прийняті в іншій лінгвокультурній спільноті, усвідомлення ними національно-специфічних особливостей сприйняття світу іншомовними представниками, що в цілому веде до формування міжкультурної компетентності.

Одним із завдань лінгвістичної освіти стає пошук оптимальних засобів долучення студентів до культури своєї країни та країни, мова якої вивчається, що забезпечує позитивний розвиток особистості та її самосвідомості внаслідок набування нового мовного й культурного досвіду. Пріоритет педагогічного аспекту у дослідженні проблеми формування міжкультурної компетентності проявляється в тому, що він не визначає лінгвістичних якостей особистості, а завдяки розвитку самостійності, активності, емпатії, ціннісних орієнтацій робить особистість здатною до міжкультурної взаємодії.

Наше звернення до науково-дослідної роботи в цьому плані зумовлене наявністю в сучасному соціумі ряду суперечностей між:

- соціальним замовленням суспільства вищій школі на підготовку висококваліфікованих фахівців, які володіють міжкультурними знаннями й уміннями, які готові відкрито сприймати та розуміти інший спосіб життя, та способами організації процесу навчання іноземних мов, що склалися;
- обсягом знань студентів про країну, мова якої вивчається, її культуру та відсутністю умінь активно використовувати ці знання для вирішення конкретних завдань, пов'язаних з міжкультурними відмінностями;
- вимогами педагогічної практики і нерозробленістю критеріїв та механізмів формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.

Саме тому актуальність і необхідність вивчення зазначеної проблеми, з одного боку, та її недостатня розробленість — з іншого послужили підставою для нашого звернення до теми дослідження “Формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів”.

Ставимо за мету дослідження обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів у сучасних соціокультурних умовах.

Плануємо довести, що професійна підготовка студентів-лінгвістів, яка забезпечує високий рівень міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співробітництва і толерантної поведінки, буде ефективною, якщо:

- до освітнього процесу вищого навчального закладу запроваджується інтегративний міждисциплінарний модуль, який забезпечує розвиток когнітивного, комунікативного потенціалу особистості студента і ціннісного ставлення до світу спілкування;
- забезпечується розвиток аксіологічного потенціалу особистості студента у вихованні поваги до існуючих відмінностей, що виражається у нормах, цінностях, комунікативній поведінці;
- у навчальному процесі актуалізуються спеціальні знання студентів на основі порівняльно-зіставного вивчення рідної та іноземної мови;
- створюються умови для формування міжкультурних умінь на основі застосування креативно-ціннісних технологій;
- у процесі професійної підготовки студенти оволодівають нормами толерантної поведінки в модельованих ситуаціях міжкультурного спілкування.

Зауважимо, що компетентнісний підхід у цьому плані розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти, оскільки дає можливість ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. Зазначений підхід сьогодні активно обговорюється (Є. Я. Коган, В. В. Лаптев, О. Є. Лебедев, А. А. Пінський, І. Д. Фурмін, А. В. Хуторської). Звісно, відображається такий різновид змісту освіти, який не зводиться до зорієнтованого на знання компонента, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій (що належать до багатьох соціальних сфер), соціальних ролей, компетенцій.

На наш погляд, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформативність, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях:

- у пізнанні й поясненні явищ дійсності;
- у засвоєнні сучасної техніки і технології;
- у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, в оцінці власних вчинків;
- у практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина — члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, городянина, виборця;
- у правових нормах та адміністративних структурах, у споживчих та естетичних оцінках;
- за необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю життя, способів вирішення конфліктів.

Умови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів

*Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі
Збірник наукових праць, Донецьк: ДонНУ, 2009*

Національна культура являє собою складну систему цінностей, у якій відображаються соціально-культурна діяльність, суспільні відносини нації. Фундаментом будь-якої культури є цінність. Так, П. О. Сорокін писав: “Будь-яка велика культура є не просто конгломератом різноманітних явищ, які співіснують, але не пов’язані одне з одним, а їх єдністю або їх індивідуальністю, усі складові якого пронизані одним з основних принципів і виражають одну, основну цінність” [7, с. 137].

Слід також зазначити, що в сучасній науці склалася якісно нова теоретична парадигма, з позиції якої процес навчання іноземної мови розглядається як процес формування “вторинної” мовної особистості. Концепція формування “вторинної” мовної особистості, яка опановує культуру іншомовного спілкування (І. І. Халеева, Н. Д. Гальськова), базується на ідеях антропологічної лінгвістики (Е. Бенвеніст, В. фон Гумбольдт) та вчення про “мовну особистість” (Ю. М. Караулов, Г. І. Богін) [1–4; 8].

Говорячи про “мовну особистість”, ми так чи інакше торкаємось категорій “світобачення” та “ціннісної орієнтації”. Мовна особистість розглядається як прототип носія національно-культурних цінностей, що є центральною частиною національної картини світу і має різні засоби мовного вираження.

Роль цінностей у житті як окремого індивіда, так і суспільства в цілому є надзвичайно високою. Відповідно до них відбувається відбір інформації в процесі спілкування, встановлюються соціальні відносини, формуються емоції і почуття, навички взаємодії та ін. У процесі міжкультурних контактів виявляється величезна відмінність між тим, як сприймаються одні й ті самі цінності людьми різних культур. Процес пізнання елементів культури являє собою при тако-

му підході цілеспрямовану діяльність з виявлення їхніх ціннісних структур у рамках нормативно-ціннісної системи. Те, що для однієї нації суттєво, для іншої перебуває на периферії ціннісних пріоритетів [8].

У дослідженнях з проблем міжкультурної комунікації особливо наголошується, що найбільш чутливими і емоційно насиченими є конфлікти, які виникають в результаті ураження цінності етносу, оскільки кожен людський акт є осмисленим лише у співвіднесенні з цінностями, у світлі яких визначаються норми поведінки людей та їхні цілі.

Виключити ситуації непорозуміння і досягти позитивних результатів у міжкультурних контактах можна тільки завдяки знанню особливостей ціннісних орієнтацій партнера. Ці знання допоможуть передбачити його поведінку, цілі, устремління, бажання; вони забезпечують успіх у спілкуванні.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне виділити необхідність формування у студентів міжкультурної компетентності, яка має кілька граней, що розкриваються через актуальну проблематику: проблеми орієнтації студентів у світі цінностей своєї та іншомовної культури; проблеми становлення й розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, які він застосовуватиме для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії.

Усвідомлення культурних відмінностей, на думку М. Беннета, проходить кілька етапів. На початковій стадії розвитку саме існування цих відмінностей зазвичай не усвідомлюється людиною. Потім інша культура починає усвідомлюватися як один з можливих поглядів на світ. У цей час міжкультурна чутливість починає посилюватися, людина починає відчувати себе членом більше ніж однієї культури. На останніх стадіях розвитку міжкультурна чутливість збільшується, оскільки визнається існування кількох точок зору на світ. Далі відбувається формування нового типу особистості, яка свідомо відбирає й інтегрує елементи різних культур [9].

Для нашого дослідження важливим є вивчення динамічних, процесуальних характеристик формування міжкультурних умінь студентів-лінгвістів.

Міжкультурні вміння належать до ряду специфічних умінь, які використовуються у вирішенні широкого кола завдань у професійній діяльності в умовах міжкультурної взаємодії.

У визначенні міжкультурних умінь ми спиралися на вміння, визначені “Європейськими компетенціями”: здатність співвідносити свою власну та іншомовну культури; вміння гнучко використовувати різноманітні стратегії для встановлення контакту з представниками інших культур; вміння виступати у ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культур; вміння долати сформовані стереотипи.

Водночас, проведений нами аналіз особливостей професійної підготовки спеціалістів у галузі лінгвістики і міжкультурної комунікації та проблеми формування міжкультурної компетентності дав змогу доповнити цей комплекс рядом умінь, а саме: вмінням орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, їх почуттів, іншої ієрархії цінностей і критично визначати і прогнозувати ймовірні причини порушення міжкультурної комунікації та ефективно усувати недостатнє розуміння і конфліктні ситуації, спричинені міжкультурними відмінностями; вміння інтерпретувати причини поведінки і результати діяльності.

Ми вважаємо, що у студентів потрібно формувати вміння виявляти чуйність і зацікавленість у феноменах іншої ментальності і до чужої культури, порівнювати їх з власним світобаченням і культурним досвідом, знаходити в них відмінності і подібності. Важливо, аби студенти навчилися розуміти і критично осмислювати національно-культурні особливості способу життя, традицій, комунікативної поведінки. Відмінності в мовах, національній кухні, одязі, нормах суспільної поведінки, ставлення до виконуваної роботи часто-густо роблять міжкультурні контакти важкими, а іноді навіть неможливими. Але це тільки часткові проблеми цих контактів. Основні причини цих невдач лежать поза межами очевидних відмінностей. Вони у відмінностях у світосприйнятті, тобто в іншому ставленні до світу і до інших людей. Головна перешкода, яка заважає успішному вирішенню цієї проблеми, полягає в тому, що ми сприймаємо інші культури крізь призму своєї культури, тому важливо сформувати у майбутніх фахівців з іноземної мови вміння орієнтуватися у феноменах іншої ментальності на основі знання відмінностей у системах цінностей своєї культури і культури, що вивчається, які виступають у ролі ідеалів, принципів, установок, способу поведінки, вчинків.

Формування міжкультурної компетентності не обмежується констатуванням існуючих відмінностей у сучасній реальності, а

обов'язково передбачає розвиток здатності вести діалог, виховання толерантності до інших поглядів на життя, до іншого людського досвіду, інших норм і культурних уявлень.

У нашому дослідженні ми визначаємо рівні володіння міжкультурними вміннями за такими критеріями: повнота виконання дії, раціональна послідовність їх виконання, ступінь усвідомлення виконання дій у цілому.

Рівень А (репродуктивний) — характеризується діями за зразком, заданою моделлю. Студент може брати участь у простому обміні інформацією, думками, поглядами, володіє найпростішими, найбільш поширеними виразами і стандартними процедурами, що забезпечують можливість достатньо ефективного спілкування.

Рівень Б (пошуковий) — характеризується пошуком у виборі вербальних і невербальних засобів, необхідних для ефективної взаємодії з представниками іншої культури. Студент здатний спілкуватися з носіями мови в природній, звичній для них манері, яка не викликає здивування або роздратування.

Рівень С (творчий) — характеризується самостійністю вибору засобів на основі розуміння ситуацій взаємодії. Студент розуміє культурну специфіку вербальної та невербальної поведінки представників іншої культури, соціокультурний підтекст у мовленні носіїв мови і вміє адекватно реагувати. Гнучко й ефективно використовує мовні засоби у різних ситуаціях, у тому числі для вираження емоцій, жартів, може виступати в ролі посередника між носіями своєї рідної мови і мови, що вивчається.

В межах констатуючого експерименту студентам було запропоновано перерахувати ті міжкультурні вміння, якими вони володіють. Результати відповідей на запитання “Якими з наведених умінь ви володієте?” подано в табл. 1. Аналіз відповідей на це запитання свідчить про те, що хоча в процесі навчання іноземної мови студенти і співвідносять феномени двох культур, на заняттях приділяється недостатньо уваги оволодінню вміннями інтерпретувати причини нерозуміння, спричиненого міжкультурними відмінностями, визначати і прогнозувати ймовірні причини порушення міжкультурної комунікації, ефективно усувати недостатнє розуміння і конфліктні ситуації, оволодівати національно-специфічними моделями поведінки в мовленнєвій сфері і сфері сприйняття.

Таблиця 1

Думки студентів про володіння ними міжкультурними уміннями

	Міжкультурні уміння	Кількість студентів, %
1	Уміння орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, їх почуттях, іншої ієрархії цінностей і критично осмислювати ці феномени у взаємозв'язку з власним світоглядом	15
2	Уміння співвідносити свою власну та іншомовну культури	46
3	Уміння виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культур	38
4	Уміння визначати і прогнозувати ймовірні причини порушення міжкультурної комунікації та ефективно усувати неповне розуміння і конфліктні ситуації, спричинені міжкультурними відмінностями	17
5	Уміння долати сформовані стереотипи	29
6	Уміння інтерпретувати причини поведінки та результати діяльності	13
7	Уміння гнучко використовувати різноманітні стратегії для встановлення контакту з представниками інших культур	32

Нам здається, що оволодіння зазначеними уміннями є необхідною вимогою до спеціалістів у галузі лінгвістики і міжкультурної комунікації, оскільки саме ці міжкультурні уміння створюють основу для вирішення професійних завдань у ситуаціях міжкультурного спілкування в стилі співробітництва і толерантної поведінки, що робить комунікацію найбільш ефективною.

Вирішуючи завдання дослідження з виявлення найбільш ефективних методів і прийомів формування міжкультурної компетентності нам було цікаво виявити, як часто і на якому рівні на практичних заняттях аналізуються подібності і відмінності між культурами. Розподіл відповідей на запитання “На якому рівні найчастіше на практичних заняттях ви аналізуєте подібності і відмінності між культурами?” наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Думка студентів про те, яким чином найчастіше аналізуються подібності і відмінності між культурами

1	На рівні структури мови і мовних явищ	42 %
2	На рівні виявлення особливостей традицій	43 %
3	На рівні мовної поведінки	15 %

На запитання “Як часто під час вивчення іноземної мови на заняттях ви співвідносите нові знання про країну мови, що вивчається, із знаннями про свою власну культуру?” 77 % студентів відповіли “завжди” і “часто”.

Ці дані дали підстави нам зробити висновок про те, що хоча викладачі досить часто звертаються до порівняльного аналізу мови і мовних явищ, виявлення національних особливостей культур, однак, за всієї очевидної необхідності навчати моделі національно-специфічної комунікативної поведінки, на заняттях не повною мірою приділяється увага формуванню уявлень про комунікативну поведінку представників інших культур.

У проблемі формування міжкультурної компетентності важливими є питання оптимального співвідношення різноманітних форм організації навчального процесу. Ми вважали за доречне виявити ставлення студентів до своєї навчальної діяльності. На запитання “Які види роботи використовуються на заняттях з метою виявлення існуючих міжкультурних відмінностей?” 37 % студентів виокремлюють роботу з текстами (аналіз текстів), 37 % — перегляд відеофільмів, 21 % — рольові ігри, 38 % — проблемні ситуації. Ці результати систематизовано в табл. 3.

Таблиця 3

Види роботи, які використовуються на заняттях

	Аналіз текстів	74 %
1	Перегляд (коментарій) фільмів	35 %
2	Рольові ігри	14 %
3	Проблемні ситуації	10 %

Відповідаючи на запитання про те, які засоби найчастіше використовуються на заняттях для долучення до іншомовної культури, більшість студентів вказали на підручники, художню літературу, відеофільми, матеріали преси. Разом з тим, відповідаючи на запитання “Який навчальний матеріал, на вашу думку, більшою мірою дає змогу зрозуміти подібності і відмінності між культурами країн?”, 67 % респондентів вважають, що це відеофільми, телебачення, оскільки за допомогою відеофільмів демонструються зразки вербальної і невербальної поведінки носіїв мови, їх культура і традиції.

Таким чином, емпіричні і теоретичні методи дослідження дали змогу визначити завдання практико-операціонального етапу. На дру-

гому етапі експериментальної роботи студенти були включені в активне оперування вербальною діяльністю разом з викладачем. Відбувалося цілеспрямоване збагачення досвіду вербальної діяльності студентів, засвоєння зразків комунікативної поведінки представників різних культур, здобуття студентами досвіду взаємовідносин з людьми інших національностей, формування уміння визначати і прогнозувати ймовірні причини міжкультурної комунікації.

На основі аналізу літератури ми спробували виділити найважливіші причини нерозуміння в процесі міжкультурної комунікації. Однією з таких причин є невизначеність або двозначність основних правил, через які буде здійснюватися спілкування, оскільки через широкий і глибокий вплив культури на всі аспекти комунікативного процесу ми не можемо бути впевнені в тому, що правила, якими користуються два представники різних культур, є ідентичними. Ця невизначеність притаманна як вербальній, так і невербальній поведінці. Ті, хто декодує, не можуть бути впевнені, на відміну від внутрішньокультурних ситуацій, у тому, що вони інтерпретують сигнали і повідомлення відповідно до первісного наміру кодувальника.

Дослідження показали, що для зниження невизначеності слід застосовувати такі прийоми: намір ставити запитання, намір розкритися і невербальні вираження симпатії.

Інша причина полягає в тому, що під час міжкультурних зустрічей є велика ймовірність того, що поведінка людей не відповідає нашим очікуванням. Ми часто інтерпретуємо таку поведінку як зазіхання на нашу систему цінностей і мораль. Вона викликає негативні емоції, які розхитують нашу “Я-концепцію”. Ці конфлікти виникають у міжкультурному спілкуванні людини не тільки з людьми, й з іншими агентами культурної системи (такими як громадський транспорт, пошта, торгівля, бізнес).

Література

1. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидности текста: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук // Г. И. Богин. — Л., 1984. — 44 с.
2. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранному языку // Н. Д. Гальскова. — М.: ЛРКТИ-ГЛОССА, 2000. — 336 с.
3. *Гумбольдт В. фон.* О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. фон. Избр. тр. по языкознанию. — М.: Радуга, 1984. — С. 37–45.

4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность // Ю. Н. Караулов. — М., 1987. — 280 с.
5. *Кириякова А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей // А. В. Кириякова. — Оренбург: Юж. Урал, 1996. — 188 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность // А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
7. *Сорокин П. А.* Система социологии, социальная мобильность / П. А. Сорокин. — М., 1992. — 429 с.
8. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. — М.: Высш. шк., 1989. — 238 с.
9. *Bennett M.J.* The Intercultural Development Inventory (IDI): Manual // M. J. Bennett, M. R. Hammer. — Portland: The Intercultural Communication Institute, 1998.

Принципи формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-перекладачів

*Духовно-культурні цінності освіти та виховання:
Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції,
14–15 жовтня 2009 р.
Східно-Український національний університет ім. В. Даля, м. Луганськ*

*Матеріали міжвузівської конференції
“Актуальні проблеми перекладознавства та навчання перекладу”
Київський національний лінгвістичний університет,
19–20 листопада 2009 р.*

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття характеризується зміною ціннісних орієнтирів в освітній політиці. Глобалізаційні процеси у світі зумовлюють зміни у сфері культури і вищій освіті. Предметом наукових досліджень стає “глобалізація культури” за умови збереження національної і культурної ідентичності.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування міжкультурної компетенції майбутніх перекладачів.

Різні концепції комунікативної компетенції, частиною якої є компетенція міжкультурна, неодноразово були предметом дослідження як зарубіжних авторів (А. Valdman, 1978; R. Brumfil, 1980; M. Canale, 1983; S. Savignon, 1985; S. Kramsch, 1986; M. Berns, 1990), так і вітчизняних вчених — засновників комунікативного напрямку у методиці (І. Колесникова, 1986; Т. Скрипнікова, 1986; Г. Шатерник, 1986; Б. Лапідус, 1987; О. Митрофанова, В. Костомаров та ін., 1990; В. Сафонова, 1991; Н. Баграмова, 1993, М. Богатирьова, 1998; П. Сисоєв, 1999; Е. Гром, 1999, М. Корочкіна, 2000; Н. Набатова, 2000 та ін.).

Метою дослідження є визначення основних принципів формування міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів у вищих навчальних закладах в умовах глобалізаційних трансформацій сучасного суспільства.

Слід зазначити, що в цій статті комунікативна компетенція (communicative competence) розглядається як відмінна від компетенції комунікації, або компетенції спілкування (communication competence). Остання являє собою здатність спілкуватися рідною мовою.

Аналіз лінгвістичних аспектів взаємодії мови і культури, які здійснюють радикальний вплив на спілкування іноземною мовою, та визначення психологічних особливостей міжкультурного спілкування дають змогу приступити до дослідження такої компетенції в галузі іноземних мов, яка забезпечить студентам успішність реального спілкування з носіями інших культур [2, с. 6], допоможе здійснити “стрибок” у спілкування [3, с. 32]. У зв’язку з цим стаття присвячена основним принципам формування міжкультурної комунікативної компетенції.

Останнім часом освітня спільнота, яка належить до сфери викладання іноземних мов, визнає, що традиційна орієнтація на комунікативний підхід була пов’язана в основному з лінгвістичним виміром у всіх його проявах і в цьому сенсі була обмеженою.

Розроблена структура міжкультурної комунікативної компетенції дає змогу перейти до обґрунтування принципів її формування. Принципи такого роду містять у собі, поряд з уже згадуваними у методичній літературі, але наповненими частково або повністю новим змістом, також принципово нові. Серед них:

1) принцип пізнання і врахування ціннісних культурних універсалій;

2) принцип культурно-пов’язаного співвивчення іноземної і рідної мов;

3) принцип етнографічного підходу до визначення культурних компонентів значень явищ як лінгвістичного, так і нелінгвістичного характеру;

4) принцип мовленнєво-поведінкових стратегій;

5) принцип усвідомлення психологічних процесів і станів, пов’язаних з міжкультурним спілкуванням, яке є підсумком “переживання” культурних феноменів і пов’язаних з ними способів пізнання (внаслідок застосування цього принципу досягається “свідома компетенція”);

6) принцип керованості:

- власним психологічним станом,
- станом невизначеності того, що відбувається;

7) принцип емпатійного ставлення до учасників міжкультурного спілкування.

Усі названі принципи взаємопов'язані і формують складові міжкультурної комунікативної компетенції — здатність та її прояв у знаннях, стосунках і вміннях — тільки у сукупності. Потреба у складній, але чітко оформленій інтеграції в галузі навчання іноземних мов була давно усвідомлена й обґрунтована. Як приклад можна навести необхідність “розвивати соціальні уміння в комплексі з мовленнєвими вміннями” як “засобами ефективного спілкування” [5, с. 37]. Формування умінь, які базуються на лінгвістичному компоненті, повинно поєднуватися й переплітатися з формуванням умінь, що базуються на психологічному компоненті. Розглянемо детальніше деякі принципи формування міжкультурної комунікативної компетенції.

Принцип пізнання і врахування культурних універсалій є досить новим у методиці навчання іноземних мов. Як свідчить проаналізована література, поняття “культурна універсалія” не включалось до моделей навчання мовам, які враховували культурний компонент. Вивчення елементів культури і культурно-пов'язаних використань лінгвістичних одиниць здійснювалося шляхом безпосереднього порівняння як формальних аспектів висловлювань, так і змістових елементів, що лежать в їх основі [24, с. 88], що здебільшого приводило до закріплення стереотипів (див. отримане в результаті порівнянь визначення німців як “агресивних” водіїв, яке було отримане в результаті експериментального навчання і відображає точку зору британців) [11].

Аналіз природи феномену культури і механізмів її втілення в мові переконливо продемонстрував унікальність кожної культури і продуктивність відмови від процедури порівняння як аналітичного механізму [32]. Справа в тому, що категорія порівняння завжди імпліцитно передбачає єдину шкалу або критерій, за яким здійснюється порівняння. Така шкала або критерій, у свою чергу, передбачає більшу чи меншу кількість певної ознаки та її оцінювання за параметром “більше — менше” і залежно від якості ознаки (позитивна чи негативна) — подальше зіставлення за параметром “поганий — гарний”. Однак пізнання культур з емічних позицій, тобто з точки зору їхнього внутрішнього складу, з подальшою релятивізацією культурних

значень саме в тому й полягає, що ці значення здебільшого мають настільки різну природу, що є незіставними. Як не можна порівняти ставлення до часу як до невичерпного ресурсу зі ставленням до часу як до товару. Ці ставлення можна тільки кваліфікувати як якісно різні і придатні в унікальних умовах конкретної культури.

Для того щоб уникнути безпосереднього порівняння культур і неминучого оцінювального ставлення до іноземної культури, впроваджується поняття культурної універсалії. З одного боку, воно дає основу для зіставлення культур стосовно таких глобальних понять, які містять усі можливі прояви якоїсь якості (об'єднують у собі і “меблі” і “ліс”), а з іншого — дають можливість уже на початковому етапі знайомства з категоріями культури уникнути екстраполяції власних культурних уявлень на іноземну культуру. Наприклад, науково обґрунтований перелік культурних універсалій, будучи рухомим і таким, що розвивається, виключає, проте, такі категорії, як “свобода” або “любов”, які на перший погляд здаються універсальними. Втілення принципу врахування культурних універсалій дає можливість розширити світогляд тих, хто навчається, уникнути порівнянь, які надають позитивних чи негативних відтінків значень, і ввести до понятійного апарату мовної особистості поняття “відносності”, “релятивності” культурних категорій.

Принцип культурно-пов'язаного співвивчення іноземної (англійської) та рідної мов вже згадувався і описувався в методичній літературі. Найбільш повно він обґрунтований у працях В. В. Сафонові, які присвячені соціокультурному підходу до вивчення іноземних мов, а в його межах — інтерактивному комунікативно-діяльнісному підходу до мовної освіти [5, с. 60]. У нашому дослідженні термін “співвивчення мов” має менш глобальний і, відповідно, більш конкретний характер.

Зазначений принцип містить у собі два взаємопов'язані підходи. Перший полягає у поясненні і демонстрації нерозривності зв'язку кожної конкретної мови і відповідної культури, у розумінні природи мови як носія культури, як її втілення. Для реалізації цього підходу вся робота з лінгвістичним матеріалом — від презентації лексичних одиниць і граматичних форм до моделювання мовленнєвих актів — повинна супроводжуватися зіставленням з культурними цінностями. Під час введення лексичних одиниць, навіть у таких, здавалося, простих випадках, як “bread”, “desk”, “house” та інших, з самого початку слід звертати увагу на специфіку зовнішнього вигляду та функцію-

нальних особливостей відповідних предметів в іномовному (англомовному) середовищі. Наприклад, письмові столи в американських навчальних закладах розраховані на одну людину, пересуваються по аудиторії, мають рухомі підставки для ліктів, причому для тих, хто пише правою рукою, і для тих, хто пише лівою рукою. Хліб практично завжди продається нарізаним та запакованим для тривалого зберігання. Без спрощення і стереотипізації потрібно із самого початку ставити запитання, чому такі “прості” речі повсякденного вжитку мають саме такий зовнішній вигляд і виконують властиві для них функції; яким чином вони відображають культурні цінності і які саме.

Під час введення лексичних одиниць більш складної і абстрактної семантики корисно зіставляти їх значення не тільки з тлумаченням у словнику, яке часто позбавлене культурного компонента значення, а й з контекстами вживання, які дають змогу виділити такий компонент. При розвитку умінь у сфері усного мовлення потрібно відстежити структури автентичних мовленнєвих актів іномовної культури, простежити їх залежність від національної системи культурних цінностей.

Таку роботу потрібно проводити і з одиницями рідної мови. Щодо цього моменту існують два погляди. Одні методисти вважають, що співвивчення мови і культури повинно починатися з рідної мови, з встановлення власної культурної ідентичності, далі поширювати і послідовно залучати регіональну культуру, національну і тільки потім простежити сприйняття національної культури на міжкультурному рівні (С. Leblanc et. al., 1990; цит. за [12, с. 24]). Інші експериментальним шляхом доводять, що вивчення власної культури, яка перебуває у підсвідомості, у кращому випадку приведе до усвідомлення позитивних самостереотипів (українці — щирі, гостинні, відкриті тощо). Власна культурна ідентичність набагато краще проявляється, а потім і усвідомлюється через зіткнення з іншою культурою, через розуміння і втілення “іншого”. Відповідно співвивчення мови і культури, на нашу думку, краще починити з іноземної (англійської мови), відстежуючи в ній відображення культурних цінностей і приймаючи їх право на існування (аналогічний підхід обґрунтовується у Kaikkonen [24, с. 71]).

Співвідносність культурних і лінгвістичних феноменів у рамках кожної з мов (іншими словами — встановлення культурного компонента значення) є необхідною умовою їх культурно-пов’язаного співвивчення і втілюється в одночасному зображенні зіставних лінгвіс-

тичних феноменів (лексичних одиниць, граматичних явищ, структур мовленнєвих актів) у нерозривному зв'язку з втіленими в них культурними цінностями [23]. Тут ми виходимо з того, що “через контрасти з мовою, що вивчається, студенти розвивають здатність до більшого проникнення у свою власну мову і культуру і розуміють, що існують численні способи бачення світу” [12, с. 28].

Однією з функціональних потреб, яка підтверджує правомірність втілення культурно-пов'язаного співвивчення мов у процесі навчання, є зростаюча потреба у поширенні у світі правильного сприйняття рідної культури через мову, що вивчається (порівн. [22]).

Співвивчення мов і культур сприяє також розумінню студентами об'єктивних, закладених у природу культури причин негативного сприйняття їхніх дій (як мовленнєвих, так і немовленнєвих) носіями іномовної культури і формуванню умінь правильного реагування на таке сприйняття.

Принцип етнографічності. У вітчизняній методиці навчання іноземних мов термін і поняття комунікативно-орієнтованої етнографії було впроваджено В. В. Сафоновою [5, с. 8.]. Вона розглядає комунікативно-орієнтовану і дидактично прийнятну етнографію як частину мовної дидактики [5, с. 11] і подає загальний огляд розвитку етнографії комунікації [5, с. 13]. У зарубіжній методиці цей принцип найбільш активно відстоював М. Байрам та його співавтори. Метою етнографічного принципу було проголошено “здатність упізнавати” — “ways of knowing” [12, с. 6].

Теоретичним обґрунтуванням принципу етнографічності може служити класична теорія мовленнєвої діяльності Л. С. Виготського, згідно з якою інтерпсихічні категорії, що ґрунтуються на спостереженні за інтеракціями, передують інтрапсихічним, тобто внутрішнім, категоріям [1, с. 145]. Це означає, що значення дії спочатку встановлюється на основі спостереження за повторюваною дією, далі верифікується за допомогою власної діяльності і лише потім переходить у сферу когнітивних уявлень індивіда.

В емпіричному плані, відповідно до потреб встановлення культурно-зумовлених значень, принцип етнографічності, тобто дослідного встановлення значення слів, вчинків, подій, продиктований об'єктивною необхідністю.

По-перше, навіть при інтенсивному і всеосяжному з точки зору навчального процесу вивченні і “переживанні” культури мови, що вивчається, неможливо сформувати у студентів навички реакції на

всі можливі життєві ситуації. Це положення має принциповий характер, оскільки раніше багато моделей міжкультурної комунікативної компетенції мали статичний характер і закликали розробляти стратегію спілкування, яка являє собою рекомендації щодо того, як вести себе, щоб досягти тієї чи іншої мети [6, с. 176]. У реальній дійсності нині в постійно мінливих умовах спілкування неможливо озброїти студентів вичерпним набором стратегій досягнення встановлених цілей. А отже, викладачі “повинні зосередитися на озброюванні студентів засобами оцінки й аналізу будь-яких культурних практик і значень, з якими вони стикаються” [12, с. 18–19]. Таке положення деякою мірою суперечить традиційному підходу до країнознавства, метою якого було забезпечення студента якомога більшим обсягом інформації про країну, мова якої вивчається, в основному про політичний устрій країни, її традиції, свята та ін. Заміна згаданого підходу на підхід, який концентрується на процесах і методах аналізу соціальних явищ, викликана необхідністю забезпечити студентів критично важливими інструментами пізнання і розуміння власної та інших культур [12, с. 19].

По-друге, як уже зазначалося у роботі раніше, англійська мова усе більше використовується як ММС (*lingua franca*). Це означає, що наші громадяни, які вивчили англійську мову, з більшою вірогідністю будуть застосовувати її у спілкуванні з індивідами, які не є носіями англійської мови. У подібних ситуаціях студенти не можуть набути знань про національну ідентичність і культуру тих, з ким вони можуть мати контакт. В такому випадку введення до культури країни, мова якої вивчається, може служити прикладом, але воно повинно комбінуватися з оволодінням студентами методами, за допомогою яких вони можуть впоратися з іншими ситуаціями. У ситуації з використанням *lingua franca* етнографічний підхід до встановлення культурних цінностей співбесідників є вкрай необхідним.

У нашому тлумаченні етнографічний принцип не означає повноцінного етнографічного описування, а являє собою сукупність етнографічних прийомів, які необхідні для встановлення значення подій або явищ в емічних термінах, тобто зсередини, з точки зору тих, хто в них бере участь (на противагу значенню, яке може надавати спостерігач, використовуючи власну культуру як систему координат) [16].

Такі техніки включають: відсторонене спостереження, коли студент-дослідник не бере участі у подіях; залучене спостереження, коли студент одночасно є учасником подій та дослідником їх значення;

інтерв'ювання; анкетування; збирання фактів (документування). Етнографічне дослідження має циклічний характер. Спочатку за допомогою зазначених технік збирається інформація, потім на основі її аналізу формулюється гіпотеза щодо вірогідного значення, потім ця гіпотеза перевіряється на практиці в ході подальшого збирання інформації [14, с. 404]. Особливе значення при здійсненні етнографічного підходу до вивчення культурно-зумовлених значень мають два взаємопов'язаних моменти:

- дослідник повинен розуміти, що він не є об'єктивним спостерігачем, а привносить свою точку зору у спостережуване;
- для мінімізації суб'єктивної оцінки досліджуваних явищ необхідно описове спостереження, яке із самого початку не ранжує спостережувані факти за якимось критерієм, а розглядає їх як рівноправні. Встановлення їхньої ієрархічної чи якоїсь іншої залежності, їх значення можливе лише при багатократному повторенні, яке дає змогу диференціювати постійні компоненти і ті, що ситуативно вносяться, та верифікувати гіпотези за допомогою досліду. Здатність такого спостереження іноді називається "візуальною компетенцією" [7, с. 179].

Переваги етнографічного підходу:

1. В умовах співвивчення іноземної мови і культури представлення культурних цінностей неминуче проходить через домінуючу культуру, яка відображається у мові, що вивчається. При етнографічному підході в умовах використання якоїсь мови як засобу міжнародного спілкування учасники акту спілкування не навантажені стереотипами домінуючої культури і мають можливість встановити унікальне значення конкретної події, розвиваючи свої уявлення про якусь культуру індуктивним шляхом.

2. Етнографічний підхід дає можливість студентам подолати дедуктивний підхід при спостереженні за проявами культури мови, що вивчається, й індивідуалізувати значення того, що відбувається, порівнявши його з особистостями учасників та реальними обставинами. Таким чином, студенти формують готовність до сприйняття невідомих та непередбачуваних обставин, які не зустрічалися в їхній практиці (включаючи практику навчання).

3. Ідентифікуючи способи втілення культурних практик і цінностей, етнографічний підхід наводить студентів до власної культури й допомагає краще та глибше зрозуміти її, а отже, й власну особистість.

Етнографічні уміння є тим критичним моментом, який переводить мовну особистість до нової категорії, категорії міжкультурного комуніканта, який, в ідеалі, володіє перевагами не лише перед іншими, що вивчають іноземну мову і позбавлені таких умінь, а отже, змушені імітувати носіїв або йти з ними на конфлікт, діючи відповідно до власних культурних норм, а й перед носіями мови.

Труднощі у застосуванні принципу етнографічності полягають у тому, що студенти повинні володіти техніками етнографічного спостереження, інтерв'ювання, постулювання значень та їх верифікації, а це специфічні вміння, якими не володіє викладач іноземної мови, що отримав традиційну лінгвістичну і методичну освіту [10, с. 10–11].

У цьому зв'язку слід зазначити, що у навчанні іноземних мов не ставиться мета оволодіння студентами такою галуззю знання, як соціальна антропологія [8, с. 97]. В сучасних умовах світу, що постійно змінюється, володіння етнографічними техніками поруч з відкритістю мислення і здатністю до емпатійного сприйняття забезпечить досягнення глобальної мети навчання іноземних мов, яка полягає в тому, щоб прищепити студентам бажання й надати інструментарій для продовження навчання за межами навчального закладу [31, с. 3].

Принцип мовленнєво-поведінкових стратегій. Суть мовленнєво-поведінкових стратегій розуміється у цій роботі як магістральна лінія поведінки, яка базується на знаннях про культурні універсалії, про власні культурні цінності і способи їх відображення у поведінці, на аналогічних знаннях, що стосуються мови, яка вивчається, на знаннях про можливий конфлікт або взаємодію культур, на знаннях про способи медитації під час такої взаємодії, на емпатійному ставленні до того, що відбувається, й до залучених у неї індивідів та на уміннях динамічним чином втілити усі ці знання і відносини в актуальні дії у ситуаціях спілкування.

Принцип мовленнєво-поведінкових стратегій забезпечує сукупну реалізацію всіх зазначених вище принципів у життя, їх запровадження у навчальний процес. Будь-яка розроблена модель, у нашому випадку модель міжкультурного спілкування, може й повинна являти собою щось принципово нове. Однак вона не може запроваджуватися у сталий процес з нуля, ігноруючи його реалії. Вона повинна бути пов'язана з плідними традиційними підходами (Byram, 1997) [12, с. 31].

У зв'язку з цим пропонується застосовувати усталену схему формування знань і умінь, наповнюючи її новим змістом, спрямованим на формування міжкультурного спілкування.

У навчальному процесі принцип мовленнєво-поведінкових стратегій може впроваджуватися ізольованим шляхом послідовного вивчення культурних універсалій і тих способів, якими вони відображаються у моделях мовленнєвої та немовленнєвої поведінки. Проте значно плідніше відстежувати комбінований, взаємопов'язаний прояв культурних універсалій у реальній дійсності і формувати вміння враховувати їх у власній поведінці й поведінці співбесідників.

Наведемо тільки один приклад: відображення культурної універсалії “дистанція влади”. Загальне положення полягає в тому, що дистанція влади є великою у рідній культурі і маленькою в культурі мови, що вивчається (англійській та американській). Для адекватної поведінки того, хто навчається, в реальних ситуаціях спілкування у нього повинні бути сформовані певні компоненти міжкультурного спілкування, порядок описування яких не відображає послідовності їх формування, а лише співвідноситься з послідовністю обґрунтування компонентів міжкультурного спілкування на початку цієї статті. Схематично їх можна описати так:

У галузі міжкультурного аспекту лінгвістичної компетенції: на рівні мови — знання про те, що граматичні структури англійської мови, наприклад ті, що виражають наказ, мають більш розгорнуту дію, ніж в українській мові (Could you consider doing this? Vs Зроби це!).

У галузі міжкультурного аспекту соціолінгвістичної компетенції — знання про те, що невелика дистанція влади у США проявляється в тому, що відомий студенту перелік структур із значенням наказування застосовується до будь-якого члена суспільства у стандартних ситуаціях спілкування (не йдеться про нерозлучних друзів, які створюють власні коди спілкування), тоді як у наших умовах вибір засобів вираження наказування або розпорядження значно детермінований соціальним станом тих, хто спілкується.

У галузі міжкультурного аспекту компетенції дискурсу — знання про те, що будь-які стандартні мовленнєві акти в обох культурах зорієнтовані на відповідне вираження цієї універсалії. Скажімо, у США для відображення маленької дистанції влади можливі симетричні привітання типу “Hello” між рівними за соціальним статусом однолітками, а також між начальником та підлеглим (Delk, 1997) [15], тоді як в українській культурі привітання між людьми однакового і різного соціального статусу відрізняються за формою.

У галузі міжкультурного аспекту стратегічної компетенції — вміння бачити дії у подвійній перспективі: не розглядати балакучість і

привітність американців як панібратство й свідчення рівноправного становища (з професорами), а як демонстрацію демократичності й маленької дистанції влади. Водночас не розцінювати власні моделі мовленнєвої поведінки у розмовах з вищими за статусом на соціальних щаблях людьми як відображення якоїсь персональної залежності, а як втілення загальноприйнятої у рідній культурі більшої дистанції влади.

У галузі міжкультурного аспекту соціокультурної компетенції — знання про саме існування і про природу універсалії “дистанція влади”;

- знання про її наповнення у рідній культурі та культурі, що вивчається: великі і просторі кабінети начальників у нас і практично однакові для службовців різного рангу у США; соціально детерміновані поважні звороти в українській мові і стандартні незалежно від статусу людини — у США тощо;

- знання про те, як відповідні прояви цієї універсалії можуть стереотипно сприйматися носіями відповідних культур: американці можуть сприймати наші моделі поведінки як уособлення залежності однієї особи від іншої за формальними критеріями соціального становища, а не залежно від професійних якостей (і навіть як прояв тоталітаризму); носії рідної культури можуть сприймати прояв дистанції влади в Америці як фамільярність і неповагу до людей, які досягли певного статусу важкою працею;

- уміння поруч з ідентифікацією відомих раніше проявів дистанції влади виділяти за допомогою етнографічних технік і прийомів нові прояви відомої універсалії — сприймати численні запитання американських студентів не як намагання поставити під сумнів матеріал чи ідеї викладача, а як рівноправність сторін (викладача й студента) в процесі навчання, коли право на істину не є монопольною прерогативою викладача.

В галузі міжкультурного аспекту соціальної компетенції — складне уміння виступати посередником між власним сприйняттям універсалії “дистанції влади” та її сприйняттям у культурі мови, що вивчається, яке складається з умінь:

- усвідомити відмінності у значеннях цієї універсалії;
- обговорювати значення зі співрозмовником, домагаючись створення спільного значення дій усіх учасників спілкування: “Я можу здаватися вам дивним, оскільки у моїй культурі прийнято виражати повагу до вищих за статусом на соціальних щаблях” тощо;

- адаптувати власну поведінку до реальності іномовної культури і поводитися відповідно до її норм: розмовляти на рівних з представниками усіх верств населення і різних соціальних категорій — від продавця у магазині до професора університету, водночас усвідомлюючи той факт, що спілкування такого роду можливе тільки в культурі з маленькою дистанцією влади.

Формування мовленнєво-поведінкових стратегій може базуватися на спеціально розробленій системі завдань, а може відображатися і в новому наповненні традиційних аспектів викладання, пов'язаних з видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання й письмо), за допомогою нового змісту мовних, умовно-мовленнєвих і власне мовленнєвих вправ у вигляді мовленнєвої активності. Як приклад наведемо можливості формування мовленнєво-поведінкової стратегії вираження тієї самої культурної універсалії — дистанції влади.

На стадії мовних вправ студенти повинні засвоїти знання, що входять до перелічених вище видів компетенції. На стадії мовленнєвих вправ і видів діяльності формування вказаної вище стратегії може здійснюватися, по-перше, через відбір матеріалу, який виражає досліджувану універсалію найбільш адекватним і експліцитним чином; по-друге, постійним зверненням до зіставлення вираження універсалій в рідній і досліджуваній культурах; по-третє, постійним контролем за усвідомленістю, “переживанням”, релятивністю (подвійною перспективою) та емпатійністю реакцій студентів на матеріал, що вивчається.

Наступний коментар стосується тільки одного аспекту — навчання читанню і не претендує на всеосяжний опис системи культурно-пов'язаного навчання мови у традиційних рамках, а тільки дає деякі уявлення про те, як це можна зробити; як залучення культурних універсалій та інші принципи інтегрованого оволодіння мовою і культурою можуть втілюватися в мовленнєво-поведінкових стратегіях студентів.

У сфері читання класичний прийом застосування дотекстових, текстових і післятекстових вправ можна наповнити новим змістом. На стадії дотекстових вправ на основі заголовка студенти зазвичай відстежують власні перші реакції на назву і роблять припущення щодо змісту тексту. Модифікація цього традиційного завдання містить посилення на уявлення й цінності рідної культури, які зумовлюють саме таке тлумачення: “В українській культурі текст з аналогіч-

ною назвою зазвичай містить (містив би) таку інформацію (опис, пояснення та ін.)”. При цьому можна запропонувати студентам висунути версії того, *чому* вони прогнозують зміст тексту саме таким, які особливості рідної культури та її системи цінностей детермінують сприйняття назви саме таким чином. У конкретному застосуванні до універсалії “дистанція влади” це обговорення питання про те, у яких стосунках можуть бути герої, якщо вони належать до української культури, чому ми так думаємо, які лінгвістичні індикатори свідчать про це.

Під час роботи з текстом корисно відокремити факти від думок, постулювати можливі мотиви вчинків героїв. Адекватність пропонованих мотивів не має великого значення. Чим більше версій запропонують студенти, тим краще, бо саме таким чином встановлюється право кожної версії на існування, відносність зв’язків мотивів з описуваними подіями і вчинками, підтверджується положення про те, що ідентичні моделі поведінки можуть відображати абсолютно різні наміри, а одні й ті самі наміри можуть виражатися різними, культурно-зумовленими способами.

На етапі післятекстової роботи до традиційних вправ з переказу від якоїсь особи впроваджується елемент емпатійного сприйняття: студент не просто переказує текст, а через таку діяльність “перетворюється” на іншу людину і повинен передати як події, так і персональні реакції з позиції “іншої” людини, яка належить до іншої культури.

Принцип усвідомлення і “переживання”. Запропонована назва принципу покликана продемонструвати дві взаємопов’язані характеристики: переведення позасвідомих реакцій у галузь свідомих за допомогою “переживання” — сприйняття, що містить емоційний компонент. Як уже було продемонстровано, більшість культурних уявлень і психологічних реакцій на них перебувають у сфері позасвідомого. Для оперування й управління цими феноменами необхідно як мінімум усвідомити їх, тобто перевести із позасвідомого до сфери свідомого. Культурні феномени переходять у сферу свідомості під час їх відхилення від стандартних очікувань (Вуган, 1989) [9, с. 52].

Цей принцип спрямований на формування такого компонента міжкультурного спілкування, як відносини. Він базується на психологічній природі емоцій. Індивід забуває знання, може втратити набуті навички й уміння. Залучення емоцій, пов’язаних з переживан-

ням, дає змогу сформулювати ставлення до об'єкта переживання й зберегти та укріпити як знання, так і вміння, що пов'язані з ним.

Ідея принципу, який ми назвали принципом “переживання”, узятая з теорії навчання через досвід (experiential learning). Її основу було закладено в теорії діяльності у працях таких визнаних психологів, як Д. Дьюї, К. Левін, Е. Піаже, Л. Виготський, Д. Келлі. Ця теорія отримала подальший розвиток стосовно окремих галузей у працях наших сучасників, таких як Х. Гарднер [18; 19], Д. Гоулман [20; 21] та ін. Поняття “навчання через досвід” охоплює дуже широкий спектр видів діяльності, які поруч з формальним (традиційним) навчанням включають практичну роботу в галузі спеціалізації і неформальне навчання шляхом включення тих, хто навчається, до різних видів імітативної діяльності (Kohonen, 2001) [26, с. 22].

Найбільш наочним прикладом навчання через досвід може служити пристосовуваність людей до нових соціальних умов. Так, політичні, економічні й соціальні зміни в нашій країні відбулися так стрімко, що практично кожний громадянин був змушений навчатися нових видів діяльності на основі власного досвіду. Безпосередній контакт з феноменом, що вивчається, на противагу тому, що про нього можна почути, прочитати чи подумати, є неодмінною умовою навчання через досвід (Keeton, Tate, 1978) [25].

Спроектвані на систему освіти прийоми навчання через досвід включають багато інтерактивних підходів, що передбачають активну участь тих, хто навчається, через які вони дістають знання і вміння з досвіду один одного та/або колег по роботі. Усі такі прийоми містять “спільний елемент навчання на основі безпосереднього досвіду і залучення тих, хто навчається, як цілісних особистостей, тобто як інтелектуально, так і емоційно” [25, с. 23]; див. також [4].

Формалізована модель навчання через досвід містить такі компоненти, як безпосередній досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування (див. схему у Kohonen, 2001) [26, с. 28]. Як видно з переліку компонентів, формування міжкультурного спілкування в наших умовах виключає безпосередній автентичний досвід спілкування з носіями культури мови, що вивчається, а також активне експериментування в цій сфері. Тому принцип навчання через досвід не може бути застосований в нашій практиці повністю. Проте моменту емоційного психологічного залучення до діяльності цілком можна досягнути за допомогою таких вправ, які дають можливість студентам робити не тільки інтелектуаль-

ні відкриття у когнітивній сфері, й переживати їх емоційно, дивуючись тому, що раніше не помічав “очевидного” або тому, що за звичним приховується абсолютно оригінальне. Недосяжний безпосередній досвід спілкування замінюється досвідом відкриття невідомих культурних цінностей або непізнаних раніше власних реакцій.

Однак сам по собі досвід не гарантує “переживання” й не призводить до нових знань, а згодом і якостей особистості. Численні підтвердження містяться у реакціях туристів, які мали досвід перебування за кордоном, але не змінили власних поглядів і не набули нових умінь. За безпосереднім досвідом повинно йти усвідомлене спостереження й самоспостереження та аналіз. Рефлексія такого роду повинна супроводжуватися створенням якоїсь гіпотези того, що відбувається зовні або у внутрішньому світі індивіда, та її перевірки у подальшому досліді. Сформовані на основі такого процесу теоретичні концепти “стають частиною індивідуальної системи координат (frame of reference) тільки після того, як він чи вона відчує (переживе) їх на емоційному рівні” [26].

У нашому трактуванні принцип “переживання” містить такі компоненти:

- безпосередній досвід відкриття у собі нових уявлень;
- самоспостереження за формуванням власних уявлень та емоційних реакцій;
- їхній аналіз і позначення у вигляді понять;
- застосування власного досвіду в нових умовах.

Для здійснення такої послідовності в процесі експериментального навчання забезпечувалась повторюваність складних ситуацій: спочатку для “відкриття” в культурі або в собі нових якостей, потім для застосування “відкритого”, тобто набутого (знання, уміння) за допомогою досвіду (наприклад, здатності оцінювати події у подвійний спосіб), у нових ситуаціях.

Принцип керованості. У формуванні міжкультурної комунікативної компетенції принцип керованості належить не до когнітивної сфери прогнозування й управління власною поведінкою, а до психологічної сфери управління власним емоційним станом. Як зазначалося вище, міжкультурне спілкування супроводжується станами невизначеності і тривожності. Для його продуктивного здійснення міжкультурний комунікант має бути здатним керувати своїми емоціями, повинен мати певну частину “емоційного мислення” в термі-

нології М. Голмана. Останнє (emotional intelligence) являє собою здатність розпізнавати власні почуття і виражати їх прийнятним способом. Воно включає такі компоненти:

- знання власних емоцій: розвиток самопізнання, здатності розпізнавати і називати почуття на момент його переживання;
- керування емоціями: набуття здатності опановувати почуття, такі як відчай, гнів та ін.;
- самомотивація: емоційна відповідальність та самоконтроль, наприклад, стримування імпульсивності.

Це неповний перелік компонентів у версії теорії М. Голмана, яка пропонується В. Кохоненом [26, с. 26–27].

Емоційне мислення в цілому розвиває нашу обізнаність про емоції, допомагає зрозуміти й прийняти їх, справитися з ними, коли виникає необхідність.

Міжкультурна комунікативна компетенція, за умови, що вона пов'язана з міжкультурним спілкуванням, не передбачає формування механізму керування емоціями індивіда в глобальному масштабі, тобто у всіх його проявах і сферах діяльності. Принцип керованості поширюється тільки на емоції, які системно пов'язані із ситуаціями міжкультурного спілкування. Мається на увазі стан невизначеності, тривожності і роздратованості. Особливого значення набуває здатність керувати станом невизначеності, оскільки це найбільш поширений психологічний стан у зіткненні з іншою культурою [26, с. 101].

Принцип емпатії. Принцип емпатії спрямований на формування такої риси характеру мовної особистості, як здатність до вживання у переживання іншого індивіда. Він є найважчим для реалізації. Його особливість полягає в тому, що, базуючись на психологічних механізмах спілкування, він містить найбільш емоційний компонент [28, с. 11].

Можна володіти знаннями про особливості культурних цінностей, які виражаються мовою, що вивчається, і про те, як слід поводитися відповідно до них, і при цьому продовжувати оцінювати їх з позицій звичних культурних уявлень. Психологічна здатність відчувати, що саме хтось переживає у його власному становищі і його умовах, формується з великими труднощами, тому принцип емпатії слід застосовувати на всіх рівнях навчання і в максимально можливій кількості ситуацій.

Найбільш ефективним прийомом формування емпатії є драматизування ситуацій, тобто входження тих, хто навчається, в ролі інших

людей. Від власне рольової гри, яка широко застосовується в методиці навчання іноземних мов, драматизування відрізняється тим, що учасники повинні не просто зімітувати роль на лінгвістичному рівні, використовуючи адекватні ситуації, поведінкові кліше і тактики поведінки, а й пережити ситуацію емоційно, увійшовши в роль свого героя і намагаючись відстояти, аргументувати або просто відобразити його поведінку, враховуючи його систему культурних цінностей і його реакції на ситуацію відповідно з ними. Н. Сілі називає такі види діяльності “культурними міні-драмами” [29, с. 70–73]. Їх основний ефект полягає у конфронтації із самим собою, у відкритті того, що суб’єкт може відчувати і переживати по-іншому і завдяки цьому відсторонятися від обох типів переживання й сприймати те, що відбувається, у подвійній перспективі. Парадокс драматизування полягає в тому, що драма “наближає учасників до об’єкта (вивчення) через емоційне залучення і водночас забезпечує дистанціювання завдяки тому факту, що контекст все-таки штучний” [13, с. 143]. Прийом драматизування досить детально описаний у сучасній методичній літературі — від історичного огляду ролі цього прийому у навчанні іноземних мов [17] до детального опису організації і проведення власне театральної дії та її впливу на тих, хто навчається [30; 27].

Висновки. Усі зазначені принципи є взаємопов’язаними і формують міжкультурну комунікативну компетенцію тільки в сукупності. Відповідно до принципів формування міжкультурної комунікативної компетенції здійснюється відбір змісту навчання для її формування. Зміст містить такі компоненти: знання, ставлення й уміння, які становлять сутність міжкультурної комунікативної компетенції і забезпечують здатність до міжкультурної комунікативної компетенції, мовний матеріал, текстовий матеріал, теми і ситуації, а також систему завдань.

Література

1. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций: Соч.: В 6 т. — Т. 3. — М.: Мысль, 1983. — 390 с.
2. *Гурвич П. Б., Шатилов С. Ф.* Основные вопросы оптимизации обучения второму иностранному языку в педагогическом вузе // Инструктивно-методические материалы по второму иностранному языку / Отв. за выпуск: чл.-кор. АПН СССР, проф. А. А. Миролюбов, доц. Н. А. Барыкина, проф. П. Б. Гурвич. — Владимир, 1981. — С. 1–22.

3. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). — М.: Рус. яз., 1989. — 219 с.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 477 с.
5. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — Воронеж: Истоки, 1996. — 239 с.
6. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): Дис. ... докт. пед. наук. — М., 1994. — 475 с.
7. *Ball M.* The visual availability of culture // *Communication and Cognition*. — 1998. — Vol. 31. — No. 2/3. — P. 179–196.
8. *Barro A., Jordan S., Roberts C.* Cultural practice in everyday life // *Byram M., Fleming M. (eds.). Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — P. 76–97.
9. *Byram M.* Cultural studies in foreign language education. — Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1989. — 165 p.
10. *Byram M., Esarte-Sarries V., Taylor S.* Cultural studies and language learning. A research report. — Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1991. — 412 p.
11. *Byram M., Morgan C.* Teaching-and-learning language-and-culture. — Clevedon: Multicultural Matters LTD., 1994. — 219 p.
12. *Byram M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence. — Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1997. — 121 p.
13. *Byram M., Fleming M. (eds.).* Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — 310 p.
14. *Davis K. A., Henze R. C.* Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics // *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*. — 1998. — Vol. 30. — No. 4. — P. 399–419.
15. *Delk C. L.* Discovering American Culture. Teacher's Manual. — Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997. — 132 p.
16. *Erickson F.* Ethnographic microanalysis // *S. L. McKay, N. H. Hornberger (eds.). Sociolinguistics and language teaching*. — N. Y.: Cambridge University Press, 1996. — P. 283–307.

17. *Fleming M.* Cultural awareness and dramatic art form // M. Byram, M. Fleming (eds.). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — P. 147–157.
18. *Gardner H.* *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. — N. Y.: Basic Books, 1983. — 440 p.
19. *Gardner H.* *Multiple Intelligences: Theory in Practice*. — N. Y.: Harper and Row, 1993. — 304 p.
20. *Goleman D.* *Emotional intelligence*. — N. Y.: Bantam Books, 1995. — 352 p.
21. *Goleman D.* *Working with emotional intelligence*. — N. Y.: Bantam Books, 1998. — 383 p.
22. *Hall E. T., Hall E.* *How cultures collide* // G. R. Weaver (ed.) *Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations*. — Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. — P. 9–16.
23. *Hollins E. R.* *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. — New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. — 176 p.
24. *Kaikkonen P.* *Intercultural learning through foreign language education* // Candin C. N. (ed.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. — London; N. Y., etc.: Longman, 2001. — P. 61–105.
25. *Keeton M., Tate P. (eds.)*. *New directions for experiential learning*. — San Francisco: Jossey-Bass, 1978. — 109 p.
26. *Kohonen V.* *Towards experiential foreign language education* // Candin C. N. (ed.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. — London; N. Y., etc.: Longman, 2001. — P. 8–60.
27. *Maley A., Duff A.* *Drama techniques in language learning*. — M.: Prosveschenie, 1981. — 96 p.
28. *Nostrand H. L., Grundstrom A. W., Singerman A. J.* *Acquiring cross-cultural competence: four stages for students of French*. — Lincolnwood, IL. — National Textbook Company, 1996. — 129 p.
29. *Seelye H. N.* *Teaching culture: strategies for intercultural communication*. — Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, 1997a. — 336 p.
30. *Schmidt P.* *Intercultural theatre through a foreign language* // Byram M., Fleming M. (eds.). *Language learning in intercultural*

perspective: approaches through drama and ethnography. — N. Y.: Cambridge University Press, 1998. — P. 193–203.

31. *Stryker S. B., Leaver B. L. (eds.)* Content-based instruction in foreign language education: models and methods. — Washington, D. C: Georgetown University Press, 1997. — 328 p.
32. *Weaver G. R.* Contrasting and comparing cultures // G. R. Weaver (ed.) Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations. — Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. — P. 72–77.

Аксіологічний аспект формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів

*Науковий вісник
Волинського національного університету
ім. Лесі Українки, № 5, 2009*

Національна культура являє собою складну систему цінностей, у якій проявляються соціально-культурна діяльність, суспільні відносини нації. Фундаментом будь-якої культури є цінність. Так, П. О. Сорокін писав: “Будь-яка велика культура є не просто конгломератом різноманітних явищ, які співіснують, але не пов’язані одне з одним, а їхньою єдністю або їхньою індивідуальністю, усі складові якого пронизані одним з основних принципів, який виражає одну, і головну цінність” [8, с. 137].

Слід також зазначити, що в сучасній науці склалась якісно нова теоретична парадигма, з позиції якої процес навчання іноземної мови розглядається як процес формування “вторинної” мовної особистості. Концепція формування “вторинної” мовної особистості, яка опановує культуру іншомовного спілкування (І. І. Халєєва, Н. Д. Гальськова), базується на ідеях антропологічної лінгвістики (Е. Бенвеніст, В. фон Гумбольдт) та вчення про “мовну особистість” (Ю. М. Караулов, Г. І. Богін) [1; 3–5; 9].

Говорячи про “мовну особистість”, ми так чи інакше торкаємось категорії “світобачення” та ціннісної орієнтації. Мовна особистість розглядається як прототип носія національно-культурних цінностей, що є центральною частиною національної картини світу і має різні засоби мовного вираження.

Роль цінностей у житті як окремого індивіда, так і суспільства в цілому є надзвичайно високою. Відповідно до них відбувається відбір інформації в процесі спілкування, встановлюються соціальні відносини, формуються емоції і почуття, навички взаємодії та ін. В процесі міжкультурних контактів виявляється величезна відмінність між тим, як сприймаються одні й ті самі цінності людьми різних

культур. Процес пізнання елементів культури являє собою при такому підході цілеспрямовану діяльність з виявлення їх ціннісних структур у рамках нормативно-ціннісної системи. Те, що для однієї нації суттєво, для іншої перебуває на периферії ціннісних пріоритетів [9].

У дослідженнях з проблем міжкультурної комунікації особливо наголошується, що найбільш чутливі й емоційно насичені конфлікти, які виникають в результаті ураження цінності етносу, оскільки кожен людський акт є осмисленим лише у співвіднесенні з цінностями, у світлі яких визначаються норми поведінки людей та їх цілі.

Виключити ситуації непорозуміння і досягти позитивних результатів у міжкультурних контактах можна тільки завдяки знанню особливостей ціннісних орієнтацій партнера. Ці знання допоможуть передбачити його поведінку, цілі, устремління, бажання; вони забезпечують успіх у спілкуванні.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне виділити аксіологічний аспект формування міжкультурної компетентності, який має кілька граней, що розкриваються через актуальну проблематику: проблеми орієнтації студентів у світі цінностей своєї та іншомовної культури; проблеми становлення й розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста, які він застосовуватиме для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії.

Аксіологічний аспект міжкультурної компетентності реалізується у здатності людини міняти в собі те, що повинно змінитися як відповідь на виклик ситуації із збереженням певного ядра, яке включає цілісний світогляд і систему цінностей.

Аксіологічні ідеї освіти мають свою історію в науці. Нині утворився цілий напрям — педагогічна аксіологія, головним завданням якої є перетворення знань на переконання, їх опосередкування установками і ціннісними орієнтаціями.

Поняття “ціннісна орієнтація” особистості було запроваджено в соціологію у 20-х роках XX століття американським дослідником У. Томасом і польським вченим Ф. Знанецьким. В останніх працях Г. П. Вижлецова ціннісна орієнтація визначається таким чином: 1) процес формування цінностей у структурі суб'єкта і сфері міжсуб'єктних відносин; 2) механізм переоцінки цінностей в єдності процесів саморегуляції і цілепокладання як основа соціокультурного прогнозування; 3) вибір і віддавання переваги тим чи іншим цінностям. Тобто, за Г. П. Вижлецовим, ціннісні відносини — це у широкому зна-

ченні “міжлюдські, міжсуб’єктні відносини щодо об’єктів — носіїв цінності, їх значущості, норми та ідеалу, у яких відтворюються, втілюються і реалізуються цінності відповідного рівня. Ціннісні відносини у вузькому розумінні є не що інше, як втілення ідеалів, що зазнають люди” [2].

Розвинені ціннісні орієнтації є ознакою зрілості особистості, показник ступеня її соціальності. Це призма сприйняття те лише зовнішнього, а й внутрішнього світу індивіда, яка зумовлює зв’язок між свідомістю і самосвідомістю, психологічне підґрунтя для вирішення в індивідуальному плані питання сенсу життя, завдяки якому відбувається інтеграція, сукупність ціннісної орієнтації у щось цілісне і своєрідне, характерне саме для цієї особистості.

Орієнтація синтезує в собі процес присвоєння особистістю цінностей суспільства, момент перетворення особистості на основі набутих орієнтирів, а також включає самопроекування діяльності на основі ставлення до себе, світу, суспільства.

Для нашого дослідження важливим є вивчення динамічних, процесуальних характеристик формування ціннісних орієнтацій особистості.

У цьому зв’язку становлять інтерес положення концепції орієнтації особистості у світі цінностей А. В. Кир’якової, яка стверджує, що процес орієнтації має такі стадії [6]:

- 1) пізнання світу цінностей суспільства;
- 2) усвідомлення себе у цьому світі (самосвідомість), яке здійснюється на основі набутих особистістю цінностей;
- 3) побудова своєї життєвої перспективи у засвоєній системі.

Орієнтація має на увазі майбутнє і необхідна для постановки мети і побудови лінії її досягнення. Процес орієнтації передбачає наявність трьох взаємопов’язаних фаз, які забезпечують розвиток.

Фаза присвоєння особистістю цінностей у міру свого функціонування продукує ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації та їх ієрархічну систему. Продукт фази — “образ світу”.

Фаза перетворення особистості на основі цінностей, базуючись на присвоєних особистістю цінностях, забезпечує перетворення образу “Я”, яке розвивається у взаємодії: “Я — реальне” — “Я — ідеальне” — “життєвий ідеал”. Фаза перетворення є центральним компонентом орієнтації.

Фаза прогнозування, завершальна, забезпечує формування життєвої перспективи особистості як критерію орієнтації. Це фаза проектування, оскільки результатом тут є “образ майбутнього”.

Аналіз проблем засвоєння чужої культури, культурного шоку і акультурації висунув перед дослідниками закономірне питання про цілеспрямоване навчання, про підготовку людини до життя в чужій культурі і до міжкультурної взаємодії. Для цього, як вважає один з найвідоміших фахівців з міжкультурної комунікації М. Беннет, потрібно розвивати в людині міжкультурну чуттєвість (чутливість). Тому в його моделі освоєння чужої культури наголошується на чуттєвому сприйнятті і тлумаченні культурних відмінностей. Це і є міжкультурна чутливість. Людям потрібно усвідомлювати не схожість між собою, а відмінності, тому що всі труднощі міжкультурної комунікації походять саме через неприйняття міжкультурних відмінностей.

Усвідомлення культурних відмінностей, на його думку, проходить кілька етапів. На початковій стадії розвитку саме існування цих відмінностей зазвичай не усвідомлюється людиною. Потім інша культура починає усвідомлюватися як один з можливих поглядів на світ. У цей час міжкультурна чутливість починає зростати, людина починає відчувати себе членом більш ніж однієї культури. На останніх стадіях розвитку міжкультурна чутливість зростає, оскільки визнається існування кількох точок зору на світ. Далі відбувається формування нового типу особистості, яка свідомо відбирає й інтегрує елементи різних культур [10].

Модель Беннета динамічна, оскільки говорить не тільки про початкову, середню та кінцеву стадії розвитку, а й підкреслює зміни, що відбуваються всередині кожної стадії.

Для формування у студентів-лінгвістів ціннісного ставлення до цінностей культури країни, мова якої вивчається, потрібно насамперед привнести ці цінності у зміст курсу. О. М. Леонтьєв зазначав, що цінності тільки тоді дієві для людини, коли набувають для неї “особистісного змісту”. Тільки перетворивши цінності на особистісному рівні, людина здатна проектувати майбутнє [7].

Згідно з ціннісними орієнтаціями одні й ті самі життєві питання можуть вирішуватися по-різному в різних культурах і приводити до різних реакцій, вчинків, думок і оцінок. Для нашого дослідження важливими є параметри, за якими будуть визначатися ціннісні орієнтації конкретної культури і які містять ставлення до:

- природи;
- часу;
- простору;
- діяльності;

- характеру спілкування;
- характеру аргументації в ході бесіди;
- особистої свободи й автономності особистості;
- суперництва;
- влади;
- природи людини.

Таким чином, для нашого дослідження важливим є вивчення особливостей орієнтації студентів у світі цінностей своєї та іншомовної культури; проблеми становлення й розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця-лінгвіста, які він застосовуватиме для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії.

Література

1. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидности текста: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук // Г. И. Богин. — Л., 1984. — 44 с.
2. *Выжлецов Г. П.* Аксиология культуры // Г. П. Выжлецов. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. — 152 с.
3. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранному языку // Н. Д. Гальскова. — М.: ЛРКТИ-ГЛОССА, 2000. — 336 с.
4. *Гумбольдт В. фон.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // В. фон. Гумбольдт. Избр. тр. по языкознанию. — М.: Радуга, 1984. — С. 37–45.
5. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность // Ю. Н. Караулов. — М., 1987. — 280 с.
6. *Кириякова А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей // А. В. Кириякова. — Оренбург: Юж. Урал, 1996. — 188 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность // А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
8. *Сорокин П. А.* Система социологии, социальная мобильность // П. А. Сорокин. — М., 1992. — 429 с.
9. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) // И. И. Халеева. — М.: Высш. шк., 1989. — 238 с.
10. *Bennett M. J.* The Intercultural Development Inventory (IDI): Manual // M. J. Bennett, M. R. Hammer. — Portland: The Intercultural Communication Institute, 1998.

Основні моделі міжкультурної комунікації майбутніх перекладачів

*Креативність і творчість.
Вісник КНУ імені Тараса Шевченка.
Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка”.
Тематичний випуск № 1, 2009 р.*

У контексті міжкультурної комунікації важливою є думка, яка була висловлена О. О. Потебнею ще наприкінці XIX століття про те, що різні народи, які мають різні мови, формулюють думку своїм, відмінним від інших шляхом.

Думка про те, що мовні форми здійснюють суттєву зворотну взаємодію на перцептивні та когнітивні процеси особистості, дає змогу побачити важливу роль мови у формуванні картини світу і менталітету.

Будучи інструментом комунікації, мова є також продуктом і частиною культури, умовою існування культурних кодів. Мова різних мовних спільнот по-різному ділить світ і має свій спосіб його концептуалізації. Знаковий (семіотичний) характер культури дає змогу охарактеризувати її як систему концептів, яка охоплює знання, навички та культурний досвід, тобто концептосферу. Сукупність знань про світ, яка реалізується у мовній формі, отримала назву “мовної картини світу”, яка відображає національну специфіку мови, її культурну семантику, еталони і стереотипи.

Ми вважаємо, що для розуміння мовної картини світу представнику іншої культури в процесі міжкультурної комунікації необхідно оволодіти культурними кодами — даними про відмінності та подібності норм, ціннісних орієнтацій, правил поведінки в різних культурах, закономірності розуміння змісту іншої мови й оформлення іншомовного висловлювання.

Формування здатності до міжкультурної поведінки при цьому потребує засвоєння механізмів взаємодії з представниками іншої культури шляхом долучення до їх менталітету і мовної картини світу на основі реальної комунікації в інтеркультурному середовищі.

А. С. Кармін образно пояснює, як у різних національних мовах проявляється різна картина світу, кажучи, що “слова загального значення як нервові клітини об’єднуються одне з одним і пускають паростки у предметні слова і різні конфігурації зв’язків” [3, с. 228]. Ця відмінність пов’язана із соціальним статусом, освітою, смаками, віком людини, але особливо чітко вона виражається в різних національних мовах. Тут проявляються відмінності в картинах світу. Зразки дійсності в різних мовах не збігаються, оскільки картина світу включає предмети у їхньому зв’язку з іншими у їхній інтерпретації. Автор підкреслює, що саме це поєднання із світом речей через світ культури служить джерелом можливого конфлікту [3, с. 229]. Існуючі культурні відмінності можуть вважатися ознаками несумісності культур і джерелами небезпечних конфліктів [7, с. 31].

Г. І. Козирєв [4] наголошує, що найбільш болючими й емоційно насиченими є конфлікти, що виникають внаслідок ущемлення цінностей етносу, оскільки кожен людський акт є осмисленим лише у відповідності до цінностей, в світлі яких визначаються норми поведінки людей та їхні цілі. Але найбільш очевидно специфіка ціннісних міжетнічних конфліктів проявляється у протиріччях, пов’язаних з відмінностями у картинах світу: у культурі, мові, релігії та інших соціокультурних особливостях етносів [4, с. 115]. До соціокультурних причин виникнення міжетнічних конфліктів належать конфлікти між нормами і цінностями, які функціонують у суспільстві. Міжкультурний конфлікт пов’язаний з конфліктом цінностей та інтерпретацій змісту [4, с. 100].

Прикладами конфлікту цінностей можуть виступати конфлікти між свободою та рівністю, справедливістю та нерівністю, колективізмом та індивідуалізмом, ксенофобією (ворожнеча та неприязнь до іноземців) та відкритістю світові.

Ефективна міжкультурна взаємодія можлива тільки тоді, коли сторони усвідомлюють, чим було спричинено конфлікт. Визнання того факту, що конфліктуючі сторони мають різну картину світу, не означає, що вона є в усіх точках протилежною. Тому потрібно встановити не тільки відмінності, а й спільні цінності, на які слід у подальшому спиратися для прогнозування “зон конфлікту” та їх подолання.

Серед рекомендованих ліній поведінки, що протидіють конфлікту, називають такі: вислухати партнера, не перериваючи його, де-

монструвати розуміння його точки зору, з'ясувати, як партнер сприймає конфлікт, що відчуває при цьому, чітко формулювати предмет обговорення, констатувати спільні і різні точки зору і розбіжності [2].

У процесі міжкультурної комунікації одним із суттєвих бар'єрів, які перешкоджають її ефективності і викликають конфлікт, є етноцентризм. Етноцентризм є соціально-психологічним явищем, яке пов'язане зі сприйняттям іншої культури, являє собою таку міжетнічну взаємодію, в якій виявляється завищена самооцінка “своїх” і необ'єктивно низька оцінка “чужих”. Етноцентризм являє собою “подвійний стандарт” — те, що можна “своїм” і не дозволено “чужим”. У працях Т. Г. Грушевицької, В. Д. Попкова, О. П. Садохіна, Н. М. Лебедевої, М. Н. Стефаненко, М. Бруера і Д. Кемпбелл виділено основні показники етноцентризму [1; 5; 6; 10]:

- сприйняття елементів своєї культури як “природних” і “правильних”, а елементів інших культур як “неприродних” і “неправильних”;
- оцінка норм, ролей, цінностей своєї групи як безперечно правильних;
- уявлення про те, що для людини є природним співробітничати з членами своєї групи, надавати їм допомогу, віддавати перевагу своїй групі, пишатися нею і не довіряти або й навіть ворогувати з членами інших груп.

Негативні сторони етноцентризму перешкоджають формуванню культури міжнаціонального спілкування, цивілізаційного виявлення національних інтересів. Наприклад, негативні стереотипи несуть у собі неточну або неправдиву інформацію [16]. Результатом таких негативних характеристик етноцентризму можуть бути негативні стереотипи щодо інших націй та етносів (“англійці — бундючні та черстві”; “росіяни — недисципліновані, ірраціональні, емоційно нестабільні”; “американці — розв'язні”). Негативні стереотипи називають “дезінформацією” і “сукупністю міфічних уявлень про людей” [15]. На відміну від негативних стереотипів, стереотипи як спрощені образи уявлень про об'єкти (зазвичай засвоєні не з безпосереднього досвіду) дають чіткі уявлення про типову властивість об'єкта. У. Ліппман у книзі “Громадська думка” називає стереотипи упорядкованими, детермінованими культурою “картинами світу”, які зорієнтовують людину у світі соціальної інформації: є “зерно істини” в тому, що американці — стримані, українці — гостинні. Стереотипи лягли в основу поняття психологічного складу нації і співвіднесені з поняттям менталітету.

На думку Дж. Беррі, індивіди в процесі інкультурації мають вибір з чотирьох стратегій акультурації [9]: інтеграція (входження в іншу культуру шляхом поступового засвоєння її норм, цінностей, зразків поведінки); асиміляція (група та її члени втрачають свою, але засвоюють іншу культуру); сепаратизм (члени групи відмовляються від контактів з іншою культурою, зберігаючи свою культуру); маргіналізація (група та її члени втрачають свою культуру, але й не долучаються до іншої). Ми виокремлюємо новий тип міжкультурної комунікативної взаємодії — полікультурність, яка передбачає не тільки збереження своєї культури, а й збагачення її за рахунок визнання й прийняття іншої культури, готовності до засвоєння інших культур. Саме ця модель міжкультурної комунікації є оптимальною для інкультурації в умовах академічного білінгвізму і узгоджується із змістом міжкультурної комунікації особистості.

В процесі інкультурації, в ході адаптації до інокультурного середовища чинником, який заважає пристосуванню до іншої культури, є “культурний шок” [18]. К. Оберг порівнював “культурний шок” з професійною хворобою людей, які потрапляли за кордон і відчували неспокій і дискомфорт через віддаленість від сім’ї, втрату звичних умов соціальної взаємодії. Ці симптоми можуть проявлятися в деяких емоційних розладах — пригніченості, неспокої, невпевненості, аж до психозів [22]. Культурний шок проявляється набагато сильніше, якщо людина стикається з культурою, яка абсолютно відрізняється від її рідної культури.

На думку більшості авторів, основними причинами культурного шоку є: конфлікт цінностей рідної культури та інокультури; відсутність соціального спілкування в цій культурі [8].

Розумінню К. Оберга культурного шоку як своєрідної хвороби протистоїть думка П. Адлер, яка вважає, що цей стан є нормальним і природним зростанням або перехідним процесом адаптації до іншої культури [8; 9; 11; 12; 14; 18]. Вона вважає, що метою повинно бути не усунення чи уникнення культурного шоку, а перетворення цього процесу на менш стресогенний, перетворення його на позитивний досвід. Автор стверджує, що люди, які заперечують наявність у них культурного шоку, напевно не дуже добре усвідомлюють свої почуття або ніколи по-справжньому не адаптувались [8]. Мало того, вони вважають, що мінімальний прояв культурного шоку розширює емоційну та інтелектуальну зрілість індивіда, його глобалістські перспективи, впевненість у своїх здібностях.

З метою створення шляхів подолання стану культурного шоку було досліджено основні причини, що його спричиняють [22, с. 190]. До них належать: порушення звичних соціальних зв'язків, символів, слів, знаків, жестів, виразів обличчя, поз, рухів, звичаїв, фізичних предметів, якими люди звикли користуватися і які створювали життєвий комфорт.

Ми вважаємо, що, незважаючи на позитивний аспект культурного шоку, який пов'язаний з постійним порівнюванням, зіставленням, усвідомленням спільного і відмінного між культурами, слід запобігати його негативним наслідкам, які, по суті, є конфліктним станом індивіда. Необхідне так зване щеплення від стресу, перетворення цього процесу на менш стресогенний. Для розвитку адаптивної поведінки та успішної акультурації пропонуються дидактичні програми, які дають змогу керувати цим процесом. До них належить широко застосовувати крос-культурні тренінги з підготовки до інокультурної комунікації, в яких учасники у спеціально створених навчальних умовах зазнають стрес крос-культурних ситуацій і опановують шляхи виходу з них. Дослідники зазначають, що конфлікт цінностей і реальність очікувань цілком контрольовані за рахунок попереднього інформування і проведення крос-культурних тренінгів [13].

Однак такого роду підготовка створює лише прагматичні умови для формування здатностей до міжкультурної комунікації. Потрібно насамперед формувати особистісні якості, що забезпечують успішну адаптацію до міжкультурного середовища.

У процесі комунікації з інокультурою культурна програма індивіда, система образів і структура знання збагачуються за рахунок перебудовування світу почуттів та думок, розширюється бачення світу [13]. Позитивний чи негативний результат міжкультурного досвіду залежить від настрою, сподівань, адаптивності і толерантності індивіда до неоднозначних ситуацій. Зважаючи на це, можна зробити педагогічно значущий висновок про те, що успішне оволодіння міжкультурною комунікативною комунікацією передбачає вибудовування мотивів, ціннісних установок, системи поглядів людини, її менталітету, які проектуються на культурно прийнятну поведінку, адекватну культурно-специфічним ситуативним контекстам. Підкреслюючи інтегративний, складний характер міжкультурної комунікації, Г. Вівер називає цей процес єдиним досвідом розуму і тіла, інтелекту і почуття, об'єктивного і суб'єктивного, які притаманні людині [13].

Що можна вважати компетентною культурною поведінкою? Чи є якісь поведінкові зразки універсальними в усіх контекстах? До універсальних міжкультурних комунікативних комунікацій належать такі культурно-узагальнені характеристики поведінки [17; 19–21]:

- виявлення поваги, дружності, вміння керувати взаємодією в процесі спілкування;
- толерантність до неоднозначності (невизначеності), емпатія;
- поведінка, орієнтована на встановлення відносин, а не тільки вирішення завдань, інтерактивність;
- безпосередність реакції;
- зацікавленість і центрація на іншу людину;
- вміння взаємодіяти, вільна манера соціалізації.

Ці характеристики міжкультурної комунікативної компетентності належать до макрорівня. Мікрорівень характеризує прояв макрорівня у специфічних контекстах, наприклад, у діловій культурі. Він пов'язаний з оволодінням кодами професійної сфери: з формуванням установок та уявлень про норми і цінності професійної поведінки, що дають змогу набуту якостей міжкультурно-орієнтованої особистості, яка коректно розуміє зміст професійної діяльності не тільки у своїй країні, а й за її межами.

Література

1. *Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П.* Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для вузов. — М.: Юнити-Дана, 2002. — 352 с.
2. *Дмитриев А. В.* Конфликтология. — М.: Гардарики, 2000. — 318 с.
3. *Кармин А. С.* Культурология. — М., 1992. — 210 с.
4. *Козырев Г. И.* Введение в конфликтологию. — М.: Владос, 1999. — 174 с.
5. *Лебедева Н. М.* Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп // Этническая психология и общество; Под ред. Н. М. Лебедевой. — М.: Старый сад, 1997. — 280 с.
6. *Стефаненко М. Н.* Этнопсихология. — М., 2001. — 254 с.
7. *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций // Полис. — 1994. — № 1. — С. 121–136.
8. *Adler P. S.* Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man // Intercultural Communication: A Reader. — Belmont. CA: Wadsworth, 1987. — P. 13–23.

9. *Berry J.* Psychology of Acculturation // Applied Cross-Cultural Psychology. — Newberry Park. CA: Sage, 1990. — P. 26–39.
10. *Brewer M.* and Campbell D. Ethnocentrism and Intergroup Attitudes. — N. Y.: Wiley, 1976. — 296 p.
11. *Duran R.* Communicative Adaptability // Communication Quarterly. — 1983. — № 31. — P. 230–326.
12. *Gorden M.* Assimilation in American Life. — Oxford University Press, 1964. — 289 p.
13. *Hall E.* The Silent Language. — N. Y., 1959. — 412 p.
14. *Haslett B.* Social Class, Social Status and Communicative Behavior // Handbook of Language and Social Psychology. — Chichester. UK: Wiley, 1990. — P. 421–433.
15. *Klineberg O., Hall W.* At a Foreign University. — 1979. — No. 4. — P. 96–110.
16. *Lippman W.* Public Opinion. — N. Y.: Macmillan, 1992. — 243 p.
17. *Martin J., Nakayama T.* Intercultural Communication in Contexts. — London; Toronto, 2000. — 363 p.
18. *Oberg K.* Culture Shock and the Problems of Adjustment to New Culture Environments // Practical Anthropology. — No. 7. — 1960. — P. 170–179.
19. *Redling A.* Filling the Gap Between Graduate Performance and Labor Market Expectations (Agnes Redling). Perspectives in Higher Education Reform. — Vol. 11. — Belgrade, 2002. — P. 179–184.
20. *Ruben B. D., Kealey D. J.* Behavioral Assessment of Communication Competence and the Prediction of Cross-Cultural Adaptation // International Journal of International Relations. — 1976. — No. 13 — P. 333–347.
21. *Seelye H., & Wasilewsky J.* Social Competency Development in Multicultural Children, aged 6–13. — Washington. DC: National Institute for Education, 1983. — P. 212–213.
22. *Weaver G.* Culture, Communication and Conflict. — Toronto, 2000. — 190 p.

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-діялісного підходу формується з позиції кожного конкретного студента і всієї групи в цілому.

Застосування особистісно-діялісного 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. Бєлкіна, 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’явилися 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. Михеева, 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.

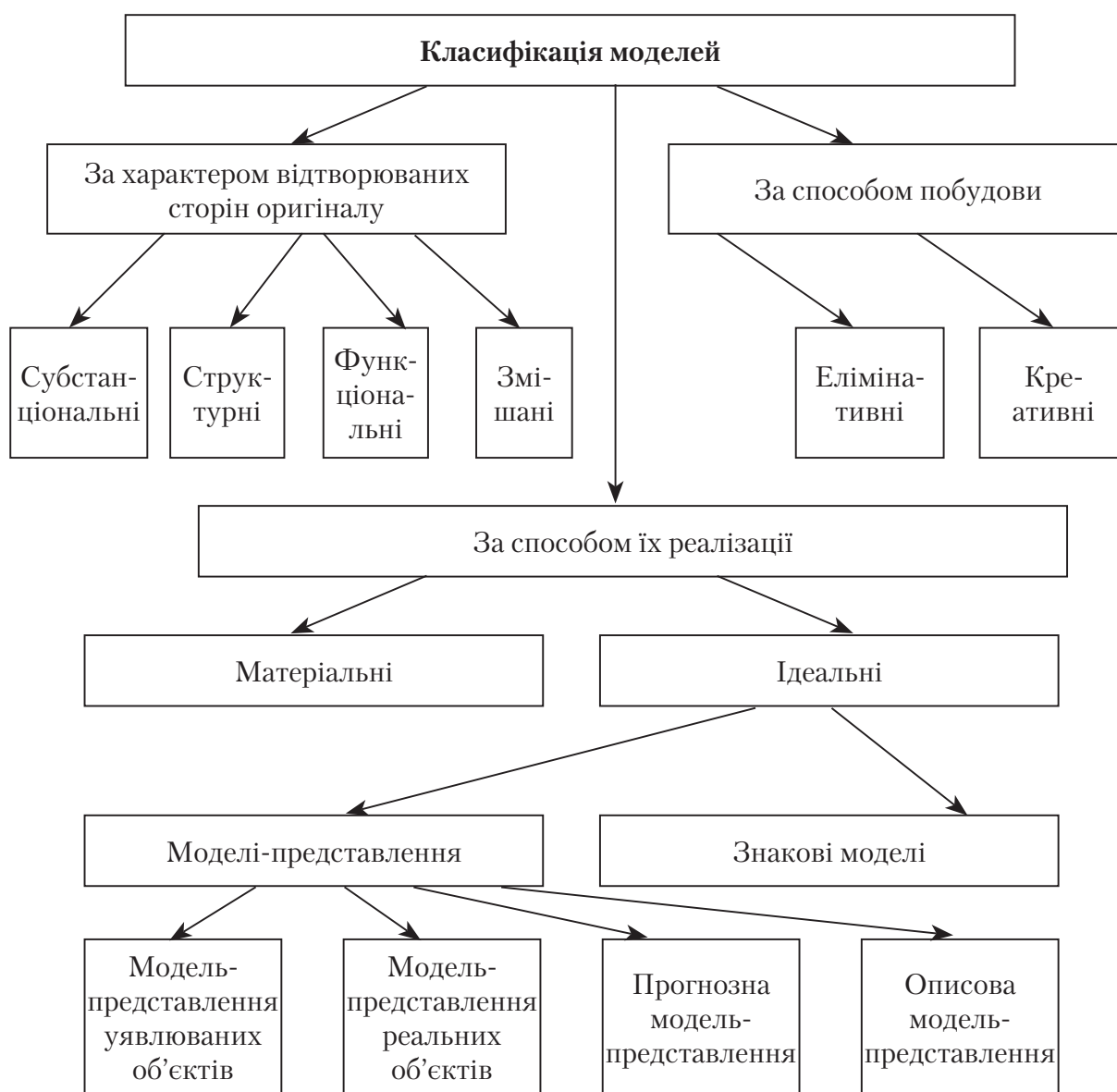


Рис. 1. Класифікація моделей за видами та способами їх реалізації

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).

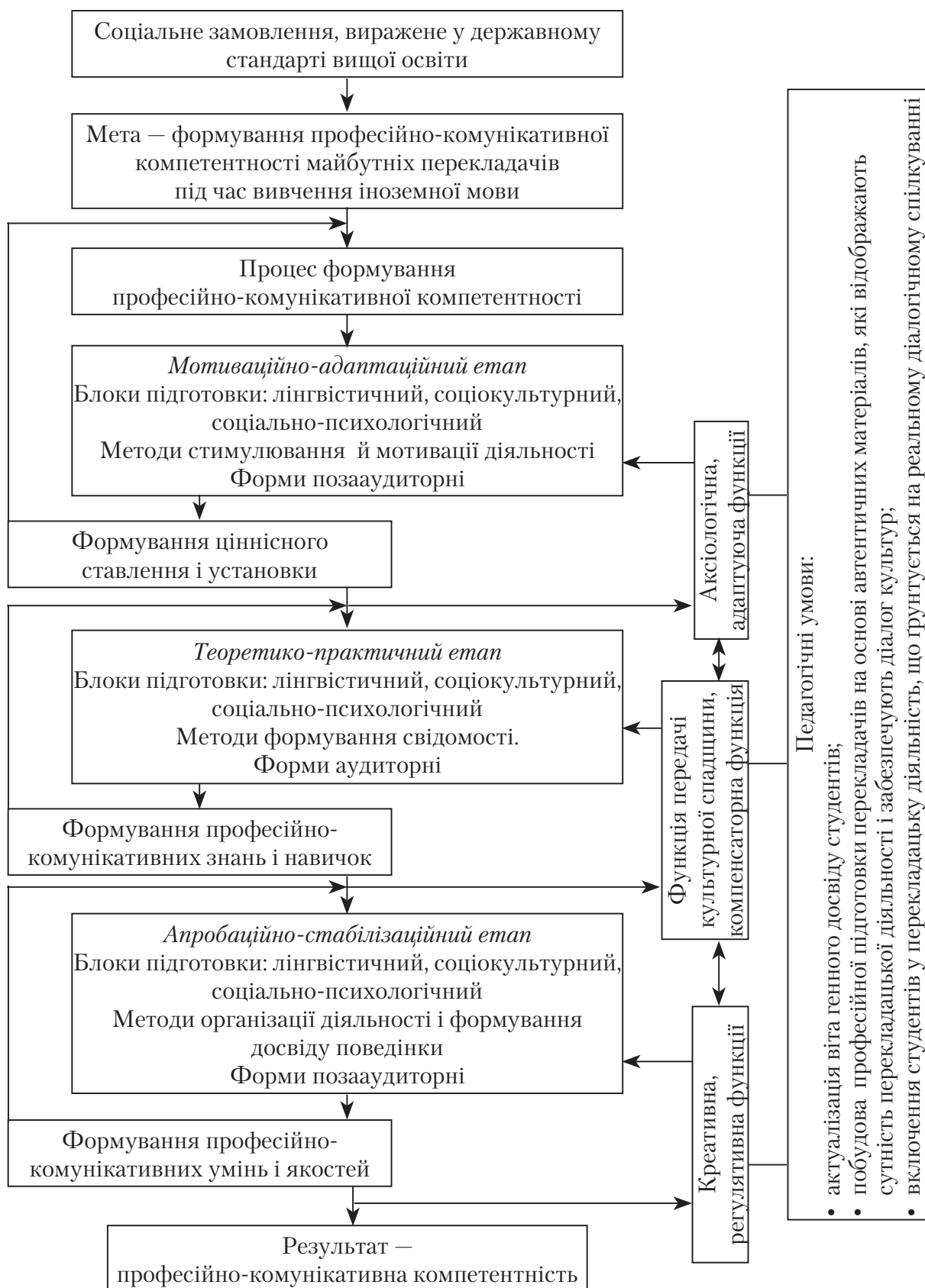


Рис. 2. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти

Поділяючи точку зору Н. Ф. Тализіної, Є. В. Яковлєва 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. Сафонові та інших вчених.

Соціально-психологічний блок включає знання психологічних засад 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 іномовної 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, самопознання, 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-стабілізуєчий 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. Сласт'яніним [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, припусканні, 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 початковому 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. *Верещагин 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.

Педагогічні умови ефективної реалізації моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти

*Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції
“Вища освіта України у контексті інтеграції
до європейського освітнього простору”
КНУ ім. Тараса Шевченка,
26–28 листопада 2009 року*

Процес формування професійно-комунікативної компетентності може бути успішно реалізований за певних умов. Для визначення комплексу необхідних і достатніх умов реалізації розробленої нами моделі звернімося до філософського визначення поняття “умова”.

З філософської точки зору умова трактується як: 1) “все те, від чого залежить інше”; 2) “середовище, обстановка, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища” [30, с. 219]. Виходячи з цього умови розглядаються як щось зовнішнє для явища, на відміну від ширшого поняття причини, яка безпосередньо породжує те чи інше явище або процес і включає як зовнішні, так і внутрішні чинники.

У свою чергу чинником у науці називають “причину, рушійну силу процесу, яка визначає його характер або окремі риси” [31, с. 227]. Між чинниками і умовами існує діалектичний зв’язок, який виражається у взаємопереходах. Проте, на відміну від чинника, який визначає позитивні чи негативні зміни в стані об’єкта, умови становлять те середовище, в якому явище виникає і функціонує [16].

З позицій педагогіки умови визначаються як сукупність об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у дослідженні завдань (В. І. Андрєєв, А. Я. Наїн).

Розглядаючи умову в рамках педагогічної науки, Н. Л. Коршунова наголошує, що педагогічні умови являють собою “положення нор-

мативного характеру, орієнтовані на зміну педагогічної дійсності, тим самим, на одержання нового педагогічного знання про неї, на розвиток цього знання” [18, с. 11].

Погоджуючись з цією думкою, слід також зазначити, що система може функціонувати при певному комплексі умов, оскільки випадкові і розрізнені умови, як справедливо зазначає Н. М. Яковлева, не можуть вирішити цього завдання ефективно [35, с. 69]. Тому з усієї сукупності об’єктів, які утворюють середовище досліджуваного педагогічного явища, важко вибрати те, що здійснює позитивний вплив.

Таким чином, слідом за А. Ф. Амендом, Н. М. Яковлевою ми визначаємо *педагогічні умови* як комплекс взаємодіючих заходів, навчально-виховного процесу, спрямованих у нашому випадку на формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача, які забезпечують перехід на більш високий рівень її сформованості.

Нашим завданням є виявлення умов, необхідних і достатніх для реалізації розробленої нами моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, тобто визначення повного набору умов, з яких не можна виключити жодного компонента, не порушивши зумовленості цього явища. Тому ми будемо говорити про комплекс умов, особливо наголосивши, що випадкові розрізнені умови не можуть вирішити поставленого завдання ефективно. Поняття “комплекс” філософи визначають як “сукупність об’єктів, які взаємодіють і взаємодоповнюють один одного” [30, с. 207].

Дослідники процесу вузівської підготовки виділяють кілька груп таких *умов*:

- застосування комплексу методів і форм залежно від змісту і специфіки матеріалу, що вивчається (В. І. Андрєєв, А. О. Вербицький, М. І. Виноградов та ін.);
- врахування особливостей пізнавальних процесів конкретного студента — пам’яті, уяви, мислення та інших, мотиваційно-вольової сфери, формування емпатії, культури спілкування, здатності до самоконтролю і самопізнання своєї діяльності (В. П. Пустовойтов, З. С. Семенова та ін.);
- оптимальне поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності та ін.

Для виявлення комплексу педагогічних умов нами були намічені такі *шляхи*:

- визначення соціального замовлення вищій школі в аспекті досліджуваної проблеми;
- виявлення специфіки формування професійно-комунікативної компетентності в системі вищої лінгвістичної освіти;
- використання можливостей культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів;
- необхідність реалізації моделі формування професійно-комунікативної компетентності у майбутніх перекладачів.

Соціальне замовлення вищій школі щодо якості підготовки перекладачів, як і інших фахівців, на сучасному етапі визначилося насамперед глобальними змінами в житті нашої країни. Суттєво змінився підхід до ролі і місця людини в світі, культурі. Тому система підготовки майбутнього фахівця у вищій школі повинна орієнтуватися не тільки на інтереси суспільства, а й на комунікативні, соціокультурні, духовні потреби окремої особистості.

Прискорення науково-технічного прогресу призвело до “інформаційного вибуху” в світі. Незрівнянно зросли міжнародні контакти, збільшився обсяг міжнародної торгівлі, дипломатичної діяльності, розширилися культурні зв’язки між народами, масового характеру набув міжнародний туризм. Ці зміни у житті людства викликали небачену досі потребу у професійних перекладах і перекладачах.

Перед сучасною педагогічною наукою висувається відповідальне завдання — виховати й підготувати перекладачів, здатних активно включатися до якісно нового етапу розвитку сучасного суспільства, які вміють на високому рівні здійснювати професійну діяльність, за потребуваних і конкурентоспроможних.

Реалізація цього завдання — виконання соціального замовлення суспільства — безпосередньо залежить від формування особливої професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача, яка проявляється у єдності особистісного, змістового й операційного компонентів, а також у сукупності лінгвістичної, соціокультурної та соціально-психологічної компетентності. Формується особлива “перекладацька”, “мовна” особистість — перекладач-білінгв, здатний створити “мультикультурний трансфер” [36].

Актуальність викладеного визначається не тільки соціальним замовленням, а й потребами індивіда у самовизначенні, самовираженні й самореалізації в умовах сучасного життя.

Формування професійно-комунікативної компетентності потребує трансформації навчальної і квазіпрофесійної підготовки студен-

тів, перетворення навчально-пізнавальної діяльності на професійно-творчий процес, який має загальнокультурне значення. Формування професійно-комунікативної компетентності забезпечує здатність студентів не тільки повторювати запрограмовану послідовність подій, а й самостійно критично мислити, досліджувати, аналізувати, вільно брати участь у міжособистісному, міжмовному та міжкультурному спілкуванні.

Ми вважаємо, що процес формування досліджуваної компетентності — це творчий процес, оскільки виходить за межі вузькопрофесійної підготовки і набуває соціокультурної значущості. Під творчим процесом ми слідом за В. І. Загвязинським розуміємо “комплекс певних взаємопов’язаних розумових дій творчого і нетворчого характеру, які утворюють певну системну цілісність, що дає можливість досягти потрібного результату” [14, с. 70].

Процес формування професійно-комунікативної компетентності пов’язаний з розвитком творчого мислення, здатності до аналізу і синтезу, здатності критично осмислювати інформацію, здатності генерувати і використовувати ідеї застосування такої інформації у міжкультурному, міжособистісному та міжмовному спілкуванні майбутнього перекладача.

Говорячи про специфіку професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача, слід зазначити, що цей процес базується на розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх фахівців у поєднанні з багатоаспектною мовною лінгвосоціокультурною підготовкою, цілеспрямованою психологічною підготовкою, оволодінням основами культурології, вивченням особливостей різнобічної професійної комунікації перекладача.

Виходячи з цього одним із шляхів визначення умов успішної реалізації моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів ми вважаємо використання можливостей культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів.

Зазначені підходи дають змогу:

- розглядати перекладача як суб’єкта культури в умовах мінливої соціокультурної ситуації, що визначає специфіку його “мовної” особистості;
- розглядати перекладача як суб’єкта діяльності, тобто професійної комунікації, яка забезпечує діалог культур, що також має величезне значення для досліджуваного нами явища.

Виходячи з наведеного, ми припускаємо, що формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти відбуватиметься успішніше за таких умов:

- актуалізації вітагенного досвіду тих, хто навчається;
- будування змісту професійної підготовки перекладачів на основі автентичних матеріалів, які відображають сутність перекладацької діяльності і забезпечують діалог культур;
- включення тих, хто навчається, у перекладацьку діяльність, що базується на реальному діалогічному спілкуванні.

Розглянемо детальніше названі умови.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, професійна діяльність у вищій школі привели нас до особистісно-діяльнісного підходу, який передбачає побудову навчально-виховного процесу з опорою на унікальний суб'єктний досвід студентів, який являє собою цінне джерело індивідуальної життєдіяльності, і зокрема пізнання. З позицій цього досвіду структурується сприйняття дійсності через своєрідну вибірковість, яка забезпечує індивідуальне бачення навколишнього світу, через ціннісне ставлення до нього.

Основними принципами цього підходу є: 1) визнається пріоритет індивідуальності, самоцінності студента як активного носія суб'єктного досвіду; 2) студент не стає, а з самого початку є суб'єктом пізнання; 3) при конструюванні освітнього процесу враховується наявний суб'єктний досвід кожного студента; 4) в освітньому процесі широко подано співробітництво всіх суб'єктів; 5) розвиток студента як особистості відбувається не тільки через оволодіння ним нормативної діяльності, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду.

Організований згідно з цими принципами навчально-виховний процес орієнтований саме на потреби особистості у пізнанні, а не на щось інше, що суперечить її інтересам, на власну діяльність з усвідомлення, оцінки впливу, визначення свого місця у системі зв'язків зовнішнього світу. Це значно посилює мотивацію до самостійного ініціювання ідей, творчого пошуку, формування особистісної позиції студента в процесі навчання.

Гнучкий педагогічний процес, орієнтований на особистість, на думку Е. Ф. Зеєра, будується на полівалентному, а отже, варіативному змісті освіти, що дає можливість особистості здійснити більш усвідомлений, компетентний вибір життєвого шляху, а також індивідуального стилю професійного спілкування.

Реалізація ідей особистісно-орієнтованого навчання досягається за рахунок технологічних моментів навчання, результативною якістю яких є суб'єктивна активність студентів. Згідно з теорією діяльнісного засвоєння знань (О. М. Леонтьєв), у навчальному процесі здійснюється перенесення акцентів з “того, що ти знаєш”, на те, “які знання ти вмієш застосовувати у різних ситуаціях”. “Основною метою професійної освіти виступає формування в процесі навчання такої структури особистості студента, як б забезпечила успішну його діяльність у професійній сфері” [13, с. 23].

Цікаву позицію в руслі цього підходу займає А. С. Белкін, який розвиває ідею продуктивної взаємодії індивіда і соціально-педагогічного середовища. Вчений висуває концепцію вітагенної освіти, яка реалізує ідею співробітництва з опорою не просто на суб'єктний, а на життєвий (вітагенний) досвід того, хто навчається. Зазначену концепцію розвивають у своїх працях Н. О. Вербицька, Н. К. Жукова, Д. В. Качалов, Л. П. Качалова та ін.

Вітагенний досвід студента розглядається в цьому підході як цінне джерело нового знання, розвитку людини, оскільки має високий ступінь значущості для нього і часто актуалізується у життєвих і професійних ситуаціях. Головне в такому досвіді — “прожите”.

Проте не всякий життєвий досвід є вітагенним. Для цього він повинен відповідати п'яти умовам: 1) повинен мати ціннісний сенс для людини; 2) повинен мати соціальну (суспільну) значущість; 3) повинен допомагати конструювати майбутнє з урахуванням минулих помилок; 4) повинен бути онтологічним (включати в себе досвід попередніх поколінь); 5) повинен перманентно поповнюватися, щоб людина йшла вперед у своєму розвитку.

Погоджуючись з цією точкою зору, ми вважаємо *першою* необхідною *умовою* формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів *актуалізацію вітагенного досвіду студентів*.

Слідом за А. С. Белкіним та іншими вченими ми визначаємо вітагенний досвід як вітагенну інформацію, яка, будучи надбанням особистості, відкладена в резервах довгострокової пам'яті, але перебуває у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Така інформація являє собою інформацію про думки, почуття, вчинки, які прожила людини і які мають для неї самодостатню цінність. Це пов'язано з пам'яттю розуму, пам'яттю почуттів і пам'яттю поведінки [3].

Структура вітагенного досвіду визначається співвідношенням елементів, які входять до нього і які в досвіді окремої особистості можуть домінувати у вигляді наукових знань про навколишній світ або суб'єктного досвіду, який потребує корегування. Ці елементи виражені у двох складових: науковому знанні і вітагенній інформації. Наукове знання і життєвий досвід у структурі вітагенного досвіду спрямовані на процедуру “зведення” наукового і життєвого змістів, тобто на розкриття дійсних і уявних розходжень і доказів їхнього взаємозумовлення, залежності.

Виходячи з цього ми визначили функції вітагенного досвіду в процесі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. Вони полягають у тому, що з позицій цього досвіду структурується сприйняття і пізнання студентами через своєрідну вибірковість, яка забезпечує індивідуальне бачення “глобальної” (“концептуальної”) “картини світу”, що є професійною необхідністю для перекладача (А. Курелла). Тобто наукове знання тоді набуває цінності, коли воно сприймається студентами як особистісно значуще, як самодостатнє. Безсумнівно, в цьому випадку, наближаючись до “природного” інофону, перекладач буде здатний вийти за межі власної культури без втрати власної культурної ідентичності і спілкуватися, долаючи лінгвістичні, соціокультурні і соціально-психологічні бар'єри.

Аналізуючи теоретичні концепції з проблеми дослідження, ми дійшли висновку, що компетентність завжди потенційна, оскільки це “здатність застосовувати особистісний потенціал в певних соціально-професійних ситуаціях”, адже це завжди “рух від потенційного до актуального за певних обставин” [13, с. 105].

Зміна буття на основі ідеї переходу від можливості до дійсності, від потенційного до актуального в філософії трактується як поняття “актуалізація”.

У вітчизняній психології поняття “актуалізація” визначається як затребуваність індивідом своїх знань, стилістики поведінки, а також ментальних, чуттєвих і кінетичних дій і трансформація їх з латентно потенційного стану в актуалізовані акції, дії, динаміку форм поведінки (В. В. Юрчук), що узгоджується з поняттям “досвід”.

Актуалізація пов'язується з активністю особистості (Л. М. Мітіна), яка проявляється в творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні.

При висуванні першої умови ми виходимо з концепції актуалізації як внутрішнього і зовнішнього процесу: з одного боку, це процес, пов'язаний із зростанням зсередини, а з іншого — взаємодія людини з навколишнім світом як світом професійної освіти.

Базуючись на принципах актуалізації, якими, на думку Л. М. Кусова і А. В. Грішіна, є розвиток, рефлексивність та аксіологічність [20], ми вважаємо, що актуалізація вітагенного досвіду дає можливість успішно вирішувати низку важливих завдань при формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, а саме:

- формування смислів професійної діяльності і професійного вдосконалення;
- піднесення професійних потреб, соціально усвідомлюваних цілей діяльності, результатів і оцінок фахівця.

При цьому:

- предметна проблематика занять трансформується у життєву реальність з усіма атрибутами особистісної участі: вибором, відповідальністю, повнотою віддачі тощо;
- рівень довірливості відносин педагог — студент, студент — студент підвищується за рахунок надання особливої значущості досвіду, який набувається через систему особистісних сенсів у практичній діяльності;
- на основі інтеграції понятійно-сміслової і діяльнісно-практичної сфер свідомості особистості підвищується якість мотивації.

Актуалізувати вітагенний досвід студентів допомагає голографічний метод, запропонований А. С. Белкіним. Голографічний підхід означає розгляд об'єкта у багатовимірному просторі щонайменше у трьох проекціях.

Ми розглядаємо голографічний метод проекції в навчанні як процес об'ємного розкриття перекладацького знання, станів, які поєднують у собі три проекції з центроспрямованими векторами: вітагенна проекція — “Що я про це знаю?”; дидактична — “Що про це говорить наука?”; констатуюча — “Що про це говорить досвід інших?” з метою синтезу у цілісну голографічну картину знання.

Спираючись на технології голографічного методу, запропоновані А. С. Белкіним, у своєму дослідженні ми виділяємо такі прийоми актуалізації вітагенного досвіду майбутніх перекладачів при формуванні професійно-комунікативної компетентності:

- *прийом ретроспективного аналізу* вітагенного досвіду — використовується для співвіднесення цінностей освітньої інформації із запасом вітагенної інформації і отримання необхідних в освітніх цілях висновків;
- *прийом стартової актуалізації* вітагенного досвіду — діагностика інтелектуального потенціалу студентів, створення психологічної установки на отримання нової інформації, створення проблемної ситуації “Що ви знаєте про?”;
- *прийом випереджувальної проекції* — дидактична проекція накладається на вітагенну: “Наступного разу я розкажу вам про ..., а ви спробуйте уявити собі, з чим вам доводилося стикатися у житті”;
- *прийом додаткового конструювання незакінченої дидактичної моделі* — актуалізація творчого потенціалу особистості, її потреби у самореалізації: “Я пропоную вам ідею, а ваше завдання — доповнити, збагатити її змістом, спираючись на свій життєвий досвід”;
- *прийом вітагенних аналогій в освітніх проекціях* — актуалізує знання, підвищує мотивацію її вивчення: “В житті немає нічого такого, чого б ще не було”;
- *прийом змістової синхронізації освітніх проекцій* — об’ємний характер сприйняття освітнього предмета згідно з “правдою життя”: “Життя багатовимірне, і навчальний матеріал необхідно сприймати багатовимірно, тоді він буде необхідний для життя”.

У процесі актуалізації вітагенного досвіду використовуються такі розумові операції: аналіз, синтез, аналогії і пояснення.

Актуалізувати вітагенний досвід майбутніх перекладачів необхідно за допомогою автентичних матеріалів — цінних джерел вітагенного досвіду.

Сьогодні багато говорять про використання автентичних матеріалів в іномовній підготовці студентів, в тому числі і майбутніх перекладачів: автентичних текстів, завдань, автентичного звучання, автентичних підручників [12; 27; 28]. Так, І. І. Халєєва зазначає, що “навчання перекладачів повинно будуватися насамперед на цілісних текстах, причому із самого початку — автентичних або функціонально до них наближених” [34, с. 72].

Первісно автентичними текстами вважалися ті тексти (усні та письмові), які були створені не для навчального, а для реального спілкування [10]. Для більш детального пояснення понять “автен-

тичний текст” і “автентичне завдання” наведемо уривок з глосарію до відеокурсу “Reflection on Learning and Teaching”:

“Authentic materials — автентичні матеріали (газетні статті, брошури, авіа- та залізничні квитки, листи, реклама, програми новин, радіо і телебачення, оголошення тощо) — це матеріали, які використовуються в реальному житті тих країн, де говорять тією чи іншою іноземною мовою, а не спеціально створені матеріали для навчання цієї мови.

Authentic tasks — реальні завдання, які пропонують реагування на усні або письмові матеріали так само, як це відбувається у природних ситуаціях спілкування. Наприклад, прочитати рекламні оголошення з працевлаштування не для того, аби переказати їх зміст, а для того, аби вибрати придатне для себе місце роботи, написати резюме і підготуватися до співбесіди”.

Ми звертаємося до використання автентичних матеріалів, виходячи з вимог культурологічного підходу, який орієнтує систему освіти на забезпечення “інтеграції особистості у систему світової та національної культур”, діалогу з культурою людини як її творця і суб’єкта, здатного до культурної самоосвіти. На необхідність включення майбутніх фахівців у діалог культур як умови виховання толерантності, поваги до своєї та чужої культури вказують у своїх дослідженнях М. В. Боліна, С. М. Колова, О. А. Макарова та інші вчені. На наш погляд, цей факт слід враховувати в підготовці перекладачів, оскільки “тільки в процесі діалогу можливе розуміння світу і його суб’єктивне прийняття”, що згодом вплине на формування “перекладацької особистості”, максимально наближеної до “інофонної” [32].

Таким чином, як другу умову ми висуваємо побудову змісту професійної підготовки перекладачів на основі автентичних матеріалів, які відображають сутність перекладацької діяльності і забезпечують діалог культур.

Як зазначають Л. К. Латишев, Ю. Хольц-Мянттярі, А. Д. Швейцер та інші вчені, перекладачі — це “текстовики, фахівці зі створення текстів” [36, с. 67], “професіонали, які постійно стикаються з автентичним продуктом інофонної текстової діяльності” [33, с. 68], консультанти, що задовольняють пізнавальні і комунікативні потреби людей, які розділені лінгвоетнічним бар’єром [21].

Розуміння перекладу як професійної діяльності висуває до перекладацької компетентності таку вимогу, як уміння вести дослідну роботу, набувати знання, щоб змістовно і функціонально правильно

говорити і писати про якийсь предмет, “проектуючи” тексти для замовників. Необхідно врахувати, що тексти існують не у безповітряному просторі. Вони мають свою національну культурно-історичну специфіку, входять у традиційно встановлені рамки (стилі, типи, жанри), зумовлені поставленими перед ними цілями, фіксують людське мислення, будучи “продуктом” людської думки і мовотворчості.

Таким чином, у процесі підготовки перекладачів необхідно створити умови для оволодіння студентами уміннями пошуку, обробки і застосування інформації як форми функціонування знання у вигляді тексту, який є фундаментом, на основі якого будується іншомовне навчання [28].

Тематика навчальних текстів, як правило, визначається навчальною програмою. Оскільки в сучасних динамічних умовах перед вищою освітою ставиться в розряд актуальних завдань формування професійно-комунікативної компетентності, ми пропонуємо включити до програми з практичного курсу з іноземної мови теми, пов’язані з майбутньою професійно-комунікативною діяльністю студентів, які відображають її лінгвістичний, соціокультурний та соціально-психологічний аспекти.

Відповідно до цієї тематики необхідно підбирати проблемні тексти:

- по-перше, це дає змогу забезпечити одержання фактичної інформації з широкого кола обговорюваних питань;
- по-друге, проблематика текстів допоможе у вирішенні таких важливих завдань, як виховання особистості, дасть змогу сформувати необхідні перекладачу властивості і якості: відповідальність, готовність критично оцінювати інформацію, що надходить, терпимість до інших, ерудованість, здатність до комунікативної взаємодії, професійну етику.

Автентичний проблемний текст, який містить професійно значущу інформацію, являє собою сплав знань про світ, людські відносини, тобто культуру певного суб’єкта, який може бути також і колективним. “Досвід ставлення до світу, який несе в собі текст, помножує і розширює реальний життєвий досвід особистості... дає досвід, оцінений з позиції конкретної культури, і дає змогу сформувати власні установки і ціннісні реакції стосовно типологічних життєвих обставин” [6, с. 103]. Автентичні професійно значущі матеріали реалізують діалог культур. Як зауважують дослідники [17, с. 121] гуманітарна думка — це завжди діалог культур.

Поняття “діалог культур” досить багатозначне. У нашому дослідженні йдеться про національну та загальнолюдську культури, які становлять для перекладача професійний інтерес. У цьому зв’язку найбільш адекватним ми вважаємо визначення Л. І. Орешкіної, у якому зазначається, що діалог культур — це “історично утворена взаємодія знакових систем — творів мистецтв, літератури, музики, науки, які мають своїх авторів, на авторську позицію яких можлива діалогічна реакція” [26, с. 6].

Пояснюючи це визначення, слід зазначити, що діалог культур не зводиться до міжособистісного контакту, оскільки особистість є скінченною у своєму бутті. Поняття відображає зв’язок між живими традиціями, цілими культурами [2].

Для нашого дослідження важливою є також думка М. Н. Бахтіна про те, що “не тільки тексти культур можуть вступати в діалог, а й індивідуальні суб’єкти, смертні у своєму бутті, в процесі внутрішнього діалогу” [1, с. 8]. У цьому випадку “індивідуальний суб’єкт стає повноправним членом діалогу культур” [2, с. 74].

Таким чином, у нашому дослідженні під *діалогом культур* ми будемо розуміти міжнаціональну взаємодію текстів, яка склалася історично, тексти, які мають своїх творців, на авторську позицію котрих можлива діалогічна реакція.

Згідно з програмними вимогами з іноземних мов, акцент переміщається на навчання таких видів мовленнєвої діяльності, як читання та аудіювання. Це передбачає включення майбутніх перекладачів у діалогічне спілкування з автентичними матеріалами, які містять професійно значущу інформацію.

Діалогічне пізнання дає змогу студенту перебувати на такій “орбіті” спілкування, яка принципово містить у собі у відображеному вигляді увесь досвід, накопичений культурами. Студент має можливість його засвоїти. Діалог культур постає як складна поліфонічна система взаємопроникнень вимірів, думок, відчуттів, переживань, які мають професійну спрямованість. Професійно значущі поняття збагачують процес професійної освіти студентів новими способами засвоєння професійно-комунікативних знань, оскільки зміст вимагає від студента не однозначного вибору, а постійного духовного сполучення, взаємопереходу, глибинного спору навколо значимих питань. У цьому, на думку дослідників [5; 11; 32], полягає суть сучасного мислення фахівця.

Як показав аналіз літератури, що висвітлює проблеми підготовки перекладачів, в ній описано досить чіткі, пропрацьовані прийоми взаємодії з автентичними матеріалами, які відображають сутність перекладацької діяльності і забезпечують діалог культур.

Ми вважаємо, що зазначені прийоми повинні бути підібрані з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності перекладачів. Переклад як вид діяльності характеризується насамперед тим, що це дія, яка базується на *розумінні*. Процес розуміння перетворює процес перекладу і впливає на вибір характеру і послідовності дій перекладача в ході комунікації [38]. Як справедливо зазначає І. І. Халєєва, головний акцент під час підготовки перекладачів “повинен завжди припадати на навчання не чого-небудь, а саме *розумінню*, і не чого-небудь, а саме *текстів* як продуктів текстової діяльності” [33, с. 70].

М. М. Бахтін говорив про розуміння тексту як про діалог особливого типу: “Це складний взаємозв’язок тексту (предмета вивчення і обдумування) і створюваного обрамувального контексту (запитального, уявлюваного тощо), у якому реалізується пізнавальна й оцінювальна думка вченого” [4, с. 284–285]. Провідною умовою розуміння тексту є заглиблення в його обрамувальний контекст.

М. М. Бахтін описував рух розуміння за трьома етапами [15]:

- перенесення досліджуваного тексту у власну культуру;
- рух назад — вивчення цього матеріалу в “рідному” контексті;
- рух вперед — антиципація смислів, прагнення до передбачення майбутніх контекстів.

О. О. Леонтьєв вважає, що процес розуміння тексту включає переклад змісту цього тексту в іншу вербальну форму і використання “посередницької” функції мови. Проте А. А. Брудний вважає, що розуміння тексту супроводжується виділенням у ньому смислового елементу, заради якого і створюється сам текст. Це, на наш погляд, є дуже важливим у процесі перекладу, коли необхідно осмислити і запам’ятати інформацію для подальшої передачі. Для цього, у свою чергу, потрібно навчитися вибирати ті слова, які несуть ключову інформацію, а потім збирати потік слів у кванти, або одиниці, інформації [24]. М. Л. Вайсбурд та С. А. Блохіна додають, що розуміння потребує оцінки прочитаного [8].

Розвиваючи зазначені ідеї, Р. П. Мільруд та А. Л. Гончаров [23] дійшли висновку, що розуміння змісту тексту — це інтеграція замислу автора із системою очікувань, що склалася, знань, уявлень та досвіду читача.

Безумовно, розуміння комунікативного змісту тексту полягає у поєднанні і ступені збігу змісту, який автор і перекладач вкладають у текст. Процес розуміння може йти як від позиції читача — його знань, поглядів і відношень (top-down approach), так і самого тексту, коли власна позиція читача ніяк не проявляється в процесі сприйняття тексту (bottom-up) [37]. Ці два підходи взаємодіють у вигляді інтерактивного читання, коли зміст тексту взаємодіє з позицією читача.

Заслуговує на увагу думка, висловлена Р. К. Міньяр-Белоручевим, що готувати перекладачів до майбутньої діяльності потрібно шляхом формування тих психічних механізмів, які обслуговують діяльність перекладача. В нашому випадку це механізми розуміння тексту: ідентифікація (“буквальна фотографія тексту”, її порівняння з наявними уявленнями), асиміляція (засвоєння тієї частини смислу тексту, котра здається найбільш важливою) та акомодация (пристосування здобутої інформації) [24, с. 15].

Зазначені процеси розуміння в ході взаємодії з текстом невіддільні від критичного мислення студентів. Критичне мислення — це цілеспрямований акт пізнавальної діяльності, в якому піддаються сумніву судження, перевіряються і знову перевіряються аргументи, формулюються власні висновки, утверджуються погляди і переконання, приймаються рішення, що в цілому дає якісний приріст особистості.

Слідом за Р. П. Мільрудом та А. Л. Гончаровим, ми вважаємо критичне мислення основою критичного читання, тобто діалогу культур, який лежить в основі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Критичне мислення залежить від чотирьох чинників: когнітивного (здобування інформації з тексту), афективного (емоційне сприйняття тексту читачем), конотативного (індивідуальна реакція читача на текст) і поведінкового (індивідуальна реакція читача на текст). Усі ці чинники передбачають роботу над текстовою інформацією, емоційним сприйняттям змісту, проникненням у підтекст і формування “відгуку читача”, тобто власних думок і суджень з приводу прочитаного. Суттєвим є подальше застосування отриманих знань у нових комунікативних умовах.

Участь студентів у діалозі культур через взаємодію з автентичними текстами, які мають професійну спрямованість, потребує особливої уваги до їхньої пізнавальної діяльності. Базуючись на висловлюваннях М. М. Бахтіна та інших вчених, а також на моделі порівневого розуміння тексту, розробленої А. С. Васильєвим [9],

прийомах роботи з текстами, розкритих у дослідженнях Е. А. Красновського [19], А. Л. Гончарова [23], О. А. Макарової [22], ми розробили такі прийоми:

- *прийом “імовірнісного прогнозування”* — породження гіпотез, угадування наперед ходу подій з опорою на життєвий досвід і мовну здогадку. Завдання стає особистісно значущим;
- *прийом “перекладу”* передбачає першу поверхову взаємодію з автентичним матеріалом для того, щоб отримати загальне враження про нього. Результатом є зустрічний текст-прогноз, який розкриває загальну тему і антиципує глибинний зміст матеріалів;
- *прийом коментування* сприяє глибшому проникненню в текст. Основна його мета — наблизитися до розуміння тексту шляхом зіставлення його з контекстом, вивести контекст у явному вигляді, уявити його як новий текст, у якому розшифровується значення і смисл незрозумілих слів. Особливе завдання полягає у виведенні авторської позиції щодо попередніх можливих опонентів, тобто розкрити діалогічні зв’язки тексту;
- *прийом інтерпретації* (розуміння проявляється більш чітко), коли експлікуються всі глибинні пласти вихідного тексту. У зустрічному тексті фіксуються результати роботи “розуміючої” свідомості. Для цього необхідно виявити недовомки, іносказання (алегорії), приховані передумови, означити поняття, уточнити формулювання, зіставити висновки і наслідки, тобто провести свого роду дослідження;
- *прийом методологічного аналізу діяльності та її результатів*. Необхідно осмислити не тільки те, що хотів сказати автор, а й те, як він цього досяг. Завдання методологічного рівня — “виключити або принаймні обмежити множинність тлумачень і оцінок, точку зору “здорового глузду” замінити точкою зору науково розробленого методу...” [9, с. 195]. На цьому рівні суб’єктивна думка перетворюється на знання.

Зазначений рівень передбачає навчання рефлексії, яка актуалізує самопізнання і сприяє подоланню егоцентричної розумової діяльності. Децентрувати мислення можливо, коли студент може об’єктивно і відсторонено оцінити власну позицію. Необхідність рефлексивних процесів для становлення діалогічності мислення зазначається у дослідженні І. В. Шалигіної [34], яка стверджує, що до навчального процесу неодмінно мають бути включені завдання на розвиток рефлексії.

Таким чином, будування змісту мовної підготовки перекладачів на основі автентичних матеріалів, які відображають сутність перекладацької діяльності, забезпечить повноцінне формування професійно-комунікативної компетентності через діалог культур. При такій організації підготовки майбутні перекладачі отримують цінний, особистісно значущий вітагенний досвід — досвід діалогу культур. Що ширшим і різноманітнішим він є, тим краще засвоюється професійна діяльність, тим легше формується толерантність, товариськість, здатність до комунікативного партнерства.

Внутрішній діалог студента доповнюється і поглиблюється зовнішнім діалогом — спілкуванням. Ця думка знаходить підтвердження у словах А. В. Петровського про те, що діалог може видатися неконструктивним, якщо в ньому не створюється виходу за його власні репліки, коли суб'єкт замикається у внутрішньому діалозі.

Тому як *третьою умову* ми висуваємо *включення студентів у перекладацьку діяльність, яка базується на реальному діалогічному спілкуванні*.

Діалогічне спілкування адекватне професійному спілкуванню перекладача, яке розглядається нами як міжкультурна комунікація — процес спільного вироблення для усіх учасників — представників різних культур — акту спілкування, значення усіх створюваних і сприйраних дій та їх мотивів, які ефективно впливають на його результат. У зв'язку з цим процес комунікативної підготовки майбутніх перекладачів повинен здійснюватися в режимі діалогу, “оскільки істина не народжується в голові окремої людини, вона народжується між людьми, котрі разом шукають істину, в процесі їх діалогічного спілкування” (М. М. Бахтін).

Діалогічне спілкування учасників педагогічного процесу, в тому числі й студента з самим собою, дає можливість вирішувати завдання професійної освіти у вищій школі, що зазначено у дослідженні В. С. Біблера, А. А. Бодальова, С. Л. Братченка, А. А. Ухтомського, Е. М. Шиянова та ін. Діалог при цьому може розглядатися як:

- загальнолюдська реальність, стратегія соціальної взаємодії, яка адекватна суб'єкт-суб'єктному характеру самої людської природи;
- первісна умова людської свідомості і психіки, форма їх реалізації;
- зміст і форма конкретного акту спілкування.

Пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин є основною домінантою, яка зумовлює й ініціює всі інші характеристики людського спілку-

вання. Суб'єкт-суб'єктні відносини виключають авторитарність, тиск з будь-якого боку, а взаємодія при таких відносинах набуває форми співробітництва. До того ж при суб'єкт-суб'єктних відносинах відбувається велика саморегуляція вчинків людини в процесі спілкування.

В процесі формування професійно-комунікативної компетентності учасники освітнього процесу повинні зайняти діалогічну позицію, основними ознаками якої є рівноправність, взаємна повага, взаєморозуміння. В результаті у студентів формується досвід професійного спілкування в режимі діалогу, коли партнери намагаються “зрозуміти саме той сенс, який має на увазі його комунікативний партнер, врахувати й задовольнити його інформаційні потреби, допомогти партнеру у формулюванні повідомлень тощо” [7, с. 12], що є професійно значущим для майбутнього перекладача.

У дослідженнях С. П. Братченка, Ю. М. Ємельянова, Г. А. Ковальова, Л. А. Петровської та інших науковців виявлено відмінні особливості діалогічного спілкування в контексті його розвивальних можливостей:

- рівність позицій усіх учасників педагогічного процесу, при якому здійснюється взаємний вплив один на одного, формується здатність ставати на позицію іншого;
- відсутність оцінок, прийняття кожного учасника таким, яким він є, повага і довіра до нього;
- формування в учасників схожих установок щодо однієї і тієї самої ситуації;
- особливе емоційне забарвлення спілкування, щирість і природність прояву емоцій, взаємне проникнення у світ почуттів і переживань один одного;
- здатність учасників спілкування бачити, розуміти й активно використовувати широкий спектр комунікативних засобів, включаючи невербальні.

Результатом такого розвивального навчання — діалогу культур — є виникнення суб'єктних позицій учасників діалогу, формування в них досвіду діалогічного спілкування.

Включити суб'єктів освітнього процесу в діалогічне спілкування можна через активні методи навчання.

Поняття “активні методи” досить умовне, зазвичай під ними розуміють способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів,

які стимулюють творчу активність студентів, їх самостійний пошук у процесі здобуття знань і набуття практичних умінь. В основу поділу методів на активні і пасивні переважно покладаються два способи мислення: продуктивне (творче) і репродуктивне (відтворювальне).

Як показали дослідження Н. Н. Богомолової, Ю. Н. Ємельянова, Д. Н. Кавтарадзе, Л. А. Петровської та інших вчених, відмітною особливістю всієї групи активних методів є те, що:

- по-перше, навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, що дає можливість ввести матеріал, який підлягає засвоєнню, в цілі діяльності, а не в засоби;
- по-друге, здійснюється не тільки повідомлення знань, а й навчання умінням їх практичного застосування, що у свою чергу потребує певних психологічних якостей майбутніх перекладачів, актуалізується і перетворюється їхній суб'єктивний досвід, реалізується внутрішній потенціал;
- по-третє, організовується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченій атмосфері діалогу, колективної творчості, соціально-інтерактивної взаємодії, забезпечуючи самореалізацію і самовдосконалення особистості.

В активних методах навчання предметом педагогічної взаємодії є не тільки сфера пізнання, а й однаковою мірою емоції і поведінка студента, тому вони мають великий виховний потенціал. Д. Н. Узнадзе писав: “Активність, яка виникає в процесі, має... не тільки значення засобу, а й свою незалежну цінність: основне місце у навчанні займає не продукт, який подають нам як конкретну навичку або знання конкретного змісту, а розвиток в певному напрямку учня” [29].

Специфіка активних методів навчання і виховання полягає в тому, що вони можуть забезпечити у навчально-виховному процесі такі можливості:

- залучення кожного студента до активного пізнавального професійно спрямованого процесу, причому не пасивного оволодіння знаннями, а активного особистісного пізнання, застосування набутих знань на практиці і чіткого усвідомлення де, яким чином і для яких цілей ці знання можуть бути застосовані;
- спільну роботу у співробітництві у вирішенні різноманітних проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, коли потрібно застосовувати відповідні комунікативні уміння, спираючись на вітагенний досвід;

- пошук, обробку, використання інформації з метою формування власної незалежної, але аргументованої думки з тієї чи іншої професійної проблеми, власного ставлення і, як наслідок, професійної позиції, професійно-комунікативної спрямованості;
- постійне випробування своїх інтелектуальних, фізичних, моральних сил для визначення професійних проблем, що виникають, і вміння вирішувати їх спільними зусиллями, виконуючи різні соціальні ролі.

В цілому використання активних методів навчання у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, на наш погляд, дасть змогу впливати не тільки на зовнішній поведінковий рівень цієї компетентності, який являє собою знання, уміння і навички, а й на внутрішній, глибинний, який зачіпає особистісно-сміслові утворення і відіграє визначальну роль у розвитку особистості, її ставленні до процесу формування професійно-комунікативної компетентності та подальшому становленні.

Зазначені методи забезпечують формування умінь самостійно, критично мислити, використовувати мову у професійних цілях, товариськості, толерантності, рефлексії, здатності до комунікативного партнерства — всього того, що становить професійно-комунікативну компетентність майбутніх перекладачів.

Крім того, як справедливо зазначає О. С. Полат, “активні методи дають можливість, за умови інтеграції в навчально-виховний процес, досягти поставлених будь-якою програмою цілей за кожним навчальним предметом іншими, альтернативними традиційним методам способами, зберігаючи при цьому всі досягнення вітчизняної дидактики, педагогічної психології, окремих методик” [25, с. 16].

З урахуванням специфіки формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів ми пропонуємо систему проведення занять в рамках професійно-комунікативної підготовки з використанням активних методів навчання, а саме ігрового моделювання, рольової та ділової гри, ігор-тестів, дискусій, конференцій, мозкового штурму, методу проектів. Особливістю цієї системи є також те, що вона інтегрує можливості аудиторної і позааудиторної діяльності студентів.

Підсумовуючи сказане, зазначимо:

1. Під педагогічними умовами ефективної реалізації розробленої нами моделі мається на увазі комплекс взаємодіючих заходів нав-

чально-виховного процесу, які спрямовані на формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача і забезпечують перехід на вищий рівень її сформованості.

2. Для виявлення комплексу педагогічних умов ми використовували можливості культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів, які дають змогу розглянути перекладача як суб'єкта культури в умовах мінливої соціокультурної ситуації, що визначає специфіку його “мовної” особистості; як суб'єкта діяльності, тобто професійної комунікації, яка забезпечує діалог культур.

3. Педагогічними умовами успішної реалізації моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти є:

- актуалізація вітагенного досвіду тих, хто навчається;
- побудова змісту професійної підготовки перекладачів на основі автентичних матеріалів, які відображають сутність перекладацької діяльності і забезпечують діалог культур;
- включення тих, хто навчається, в перекладацьку діяльність, що базується на реальному діалогічному спілкуванні.

Висновки

1. Актуальність дослідження визначається, з одного боку, збільшенням потреби суспільства у кваліфікованих перекладачах, здатних компетентно здійснювати професійно-комунікативну діяльність, а з іншого — недостатньою теоретичною і практичною розробленістю шляхів формування у майбутніх фахівців професійно-комунікативної компетентності.

2. Професійно-комунікативна компетентність майбутнього перекладача — це інтегративна характеристика фахівця, яка містить лінгвістичну, соціокультурну, соціально-психологічну компетентність і дає можливість перекладачу ефективно здійснювати міжмовну, міжкультурну, міжособистісну професійну комунікацію.

3. Формування професійно-комунікативної компетентності в системі вищої лінгвістичної освіти здійснюється в рамках комунікативної підготовки перекладачів на основі структурно-функціональної моделі процесу формування цієї компетентності, розробленої нами відповідно до системного, культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів.

4. Особливістю цієї моделі є наявність трьох взаємопов'язаних етапів (мотиваційно-адаптаційного, теоретико-практичного, апробаційно-стабілізуєчого) та їх структурних складових (блоки підготовки: лінгвістичний, соціокультурний, соціально-психологічний). Прорсування від одного етапу до іншого здійснюється за рахунок виділення і 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). Пропонована модель вирізняється таким властивостями, як цілісність, відкритість, динамічність, і має лінійно-зворотний характер.

5. На основі культурологічного та особистісно-діяльнісного підходів виявлено комплекс педагогічних умов ефективного функціонування моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у системі вищої лінгвістичної освіти:

- актуалізація вітагенного досвіду тих, хто навчається;
- побудова змісту професійної підготовки перекладачів на основі автентичних матеріалів, які відображають сутність перекладацької діяльності і забезпечують діалог культур;
- включення студентів у перекладацьку діяльність, що базується на реальному діалогічному спілкуванні.

Стосовно нашого дослідження педагогічними умовами виступає комплекс взаємодіючих заходів навчально-виховного процесу, які спрямовані на формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача і які забезпечують перехід на вищий рівень її сформованості.

Література

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
2. *Баева И. В.* Диалог культур. Методологический аспект проблемы: Дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1986. — 213 с.
3. *Белкин А. С. Жукова Н. К.* Витагенное образование. Многомерный голографический подход. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. — 108 с.
4. *Библер В. С.* Школа диалога культур: основы программы / Под общ. ред. В. С. Библиера. — Кемерово: Алеф, 1992. — 93 с.

5. *Библер В. С.* Диалог культур // Современные образовательные технологии; Под ред. Г. В. Селевко. — М.: Народ. образов., 1998. — 256 с.
6. *Борев Ю.* Эстетика. — М.: Политиздат, 1998. — 496 с.
7. *Братченко С. Л.* Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1987. — 16 с.
8. *Вайсбурд М. Л., Блохина С. А.* Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностр. яз. в шк. — 1997. — № 1. — С. 19–24; № 2. — С. 33–38.
9. *Васильев С. А.* Уровни понимания текста // Понимание как логико-семантическая проблема. — К.: Наук. думка, 1982. — С. 91–121.
10. *Введение* в коммуникативную методику обучения английскому языку: Пособие для учителя. — Oxford University Press, 1997. — 48 с.
11. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века: Учеб. пособие. — М.: Пед. об-во России, 2002. — 512 с.
12. *Ермолович В. И.* Проблемы изучения психологических аспектов перевода // Тетради переводчика: Науч.-техн. сб. — М., 1999. — Вып. 24. — С. 45–61.
13. *Ефанов А. В.* Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: Дис. ... канд. пед. наук / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2002. — 208 с.
14. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1998. — 167 с.
15. *Зырянова Т. В.* Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 201 с.
16. *Кондаков Н. И.* Логический словарь. — М.: Наука, 1971. — 658 с.
17. *Коршунов А. М., Мантанов В. В.* Диалектика социального познания. — М.: Политиздат, 1998. — 496 с.
18. *Коршунова Н. Л.* Единство и различие значений терминов “условие” и “средство” в педагогике // Новые исследования в педагогической науке. — 1991. — № 1. — С. 6–9.
19. *Красновский Э. А., Лысый Ю. И.* Филология и литературное образование: их специфика и взаимосвязь // Педагогика. — 1988. — № 6. — С. 35–43.

20. *Кустов Л. М., Гришин А. В.* Педагогические аспекты актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы // *Образование и наука.* — 2002. — № 1(13). — С. 27–37.
21. *Латышев Л. К.* Перевод: проблемы, теория, практика и методы преподавания. — М.: Просвещение, 1988. — 237 с.
22. *Макарова Е. А.* Педагогические условия экологического образования студентов педвуза в процессе изучения иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2002. — 140 с.
23. *Мильруд Р. П., Гончаров А. Л.* Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // *Иностр. яз. в shk.* — 2003. — № 1. — С. 12–19.
24. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Как стать переводчиком. — М.: Готика, 1999. — 176 с.
25. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат.* — М.: Академия, 2001. — 272 с.
26. *Орешкина Л. И.* Диалог культур в профессиональном становлении личности будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 1996. — 212 с.
27. *Орлов Г. А.* Интенсификация интеллектуальной нагрузки занятий как основа “развивающего перевода” // *Тетради переводчика: Науч.-техн. сб.* — М., 1999. — Вып. 24. — С. 85–93.
28. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
29. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. — М.: Высш. shk., 1966. — 451 с.
30. *Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова.* — М.: Политиздат, 1991. — 559 с.
31. *Философский энциклопедический словарь.* — М.: ИНФРА-М, 1998. — 576 с.
32. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М.: Высш. shk., 1989. — 238 с.
33. *Халеева И. И.* Подготовка переводчика как “вторичной языковой личности” // *Тетради переводчика: Науч.-техн. сб.* — М., 1999. — Вып. 24. — С. 63–84.

34. *Шалыгина И. В.* Дидактическое условие развития диалогичности мышления школьника: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1994. — 170 с.
35. *Яковлева Н. М.* Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 1992. — 403 с.
36. *Holz-Mgnttgri J.* Transtatorisches Handeln: Theori und Methode. — Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1984. — 193 p.
37. *Pavlovskaya I.* Language Teaching Methodology. — St. Petersburg University Press, 1999. — 135 p.
38. *Wills W.* Kognition und Übersetzen Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung. — Tübingen: M. Niemeyer, 1988. — 345 p.

Динаміка формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів

*Семантика мови і тексту: Збірник матеріалів
X Міжнародної наукової конференції,
21–23 вересня 2009 р.
Івано-Франківськ,
Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника*

В процесі навчання студенти повинні оволодіти уміннями, виступати у ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, що були викликані міжкультурними відмінностями. Таким чином, до завдань професійної підготовки студентів-лінгвістів входить вивчення міжкультурних відмінностей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, ефективніше взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічної напруги й може слугувати керівництвом до дії у ситуації етнічних конфліктів.

На сучасному етапі перед освітою постає принципово нове й важливе завдання, яке визначене в доповіді ЮНЕСКО, про глобальні стратегії розвитку — навчити людей жити разом.

Питання про динаміку формування міжкультурної компетентності пов'язане з проблемою вимірювання досягнень студентів. Відомо, що в педагогічній науці і практиці існує два основних підходи до проблеми вимірювання досягнень студентів. В першому, традиційному підході, в центрі уваги перебуває головним чином навчальна діяльність. Досягнення трактуються як збільшення обсягу знань, умінь і навичок, чий рівень визначається за допомогою бальної оцінки. Другий підхід походить від визнання необхідності врахування динаміки особистісного розвитку студентів. Показниками їх досягнень у цьому випадку є особистісні надбання, індивідуальні просування в освітньому процесі, формування особистісних новоутворень [5].

В нашому дослідженні ми орієнтувалися на можливості і потреби самої особистості у соціокультурній адаптації та розвитку, на умови, що сприяли розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ціннісних орієнтацій та моральних якостей з їх подальшою актуалізацією в умовах міжкультурного спілкування.

Ми розглядали ціннісні орієнтації як взаємопов'язані процеси вибору особистістю пріоритетів для задоволення своїх професійних потреб і формування особистісно-ціннісних якостей. Сукупність орієнтацій, що склалися й усталилися, створюють свого роду вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, послідовність певного типу поведінки і діяльності, яка виражена у спрямованості потреб та інтересів.

Останнім часом у психолого-педагогічній науці розвивається новий підхід до вимірювання, а саме “гуманітарний вимір”, який являє собою перетворення суб'єктивної картини навколишнього світу (або його частини). Гуманітарний вимір являє собою процедуру об'єктивізації досвіду суб'єкта. І це не випадково. Сучасному суспільству з його глобальними проблемами потрібна людина інформаційна, але разом з тим така, що пізнає соціум, людей і себе в цьому розмаїтому світі, що швидко змінюється, і така, що зберігає цінності культури, осмислює результати своєї діяльності через зв'язок з іншими людьми. Тому сьогодні виникає необхідність постійно тримати в полі зору “людський вимір”. “Людський вимір” дає змогу особистості чітко усвідомлювати свої професійні можливості й обмеження, знаходити інтелектуальні і психологічні ресурси для прийняття рішень. Усе це передбачає вже свого роду “метакваліфікацію” — здатність компенсувати професійні недоліки, формувати нові навички й уміння, самостійно набувати кваліфікації [3].

Становленню індивідуального досвіду в творчій діяльності сприяє не абстрактна активність, ініціативність тощо, а конкретні якості особистості, певні риси особистості, ціннісні орієнтації, які є показниками розвитку інтелектуальної, емоційної, духовно-моральної та інших сфер свідомості студента, виховання яких можливе тільки в умовах спеціально створеного процесу навчання. Традиційно у структурі особистісних досягнень виокремлюють чотири компоненти: академічну успішність, творчу пізнавальну активність, фонд комунікативних умінь, особистісні соціальні досягнення, які можуть стати гуманітарними вимірами, що відображають процес об'єктивізації досвіду конкретної особистості (О. М. Осіянова) [5].

Виходячи з логіки дослідження гуманітарні виміри розвитку міжкультурної компетентності складаються з таких компонентів: когнітивного, операційно-діяльнісного, ціннісного.

Гуманітарні виміри, таким чином, дають змогу визначити динаміку формування міжкультурної компетентності завдяки тому, що ця особистість “знає, що і як вона цінує, що і як вона створює; з ким і як вона спілкується...” [4], тобто визначити суб’єктивний досвід.

Виокремлені компоненти гуманітарних вимірів взаємопов’язані. Але, незважаючи на взаємопов’язаність, кожний компонент характеризується певними психолого-педагогічними параметрами, які у свою чергу розкриваються через низку якісних показників (характеристик), у міру прояву яких можна судити про ступінь прояву, динаміку того чи іншого параметра. Якісні показники відображають той досвід, який набуває суб’єкт в ході освітньої діяльності з оволодіння іноземними мовами. Звідси випливає, що в якісних показниках повинні бути присутні не тільки традиційні, зафіксовані у вигляді результатів знання, уміння та навички, що становлять досвід пізнавальної діяльності, а й досвід творчої діяльності, а також досвід здійснення ціннісних відносин у формі особистісних орієнтацій, ставлень до спільних цінностей і цінностей, що є специфічними для певної культури.

На цьому етапі ми досліджували процес орієнтації у цінностях вивчення культурних особливостей і передбачався прояв оціночного ставлення до змісту матеріалу, який вивчається, з необхідною корекцією викладачем форм вербальних висловлювань студентів, що приводило до необхідності вдосконалення уміння виразити своє ставлення до різних явищ, фактів реальності іншої культури. В ході експериментальної роботи важливою була робота викладача над залученням цього уміння до вербальної практики студентів, результатом чого були відповіді студентів, які висловили своє ставлення до обговорюваної теми.

На нашу думку, ціннісний компонент особистісних досягнень у процесі формування міжкультурної компетентності можна подати такими параметрами:

- наявність безпосередньої зацікавленості/байдужості до проблем міжкультурної комунікації в цілому;
- наявність/відсутність мотивації до вивчення міжкультурних подібностей та відмінностей;

- наявність/відсутність потреби у встановленні контактів із зарубіжними спеціалістами та носіями мови;
- наявність/відсутність потреби у застосуванні та позитивному перетворенні свого досвіду пізнавальної діяльності;
- знаходження/незнаходження в процесі вивчення іноземної мови системи ціннісних орієнтацій особистості у моральній, політичній, естетичній та інших сферах, її ідеалів, переконань і принципів;
- наявність/відсутність потреби і здатності особистості до самопізнання, самовдосконалення, самореалізації в процесі оволодіння іноземною мовою;
- наявність/відсутність потреби ідентифікувати себе з власною культурою і культурою країни, мова якої вивчається;
- розвиток/відсутність розвитку громадянських якостей особистості у здійсненні своїх прав та обов'язків, почуття соціальної відповідальності та причетності до проявів людської і національної культури.

Ціннісні орієнтації є одним з основних особистісних новоутворень, які визначають мотивацію ставлення до об'єктів пізнання, задоволення потреб, формування спрямованості особистості [1; 2].

Динаміка формування міжкультурної компетентності виразилася в переході особистісних новоутворень студентів від репродуктивного рівня когнітивних уявлень про подібності і відмінності двох країн на рівень творчого осмислення ситуацій міжкультурного спілкування, в розвитку знань на адекватні ціннісні орієнтації, проявляючись в емоційному резонансі, посиленні ціннісного ставлення до знань. Ціннісні орієнтації при формуванні міжкультурної компетентності виступають як процесуальна сторона виховання і розвитку особистості, виконують важливі функції, забезпечують формування професійної спрямованості і таких професійно цінних якостей особистості, як шанобливе ставлення, толерантність, активність, самостійність, відповідальність, потреба і здатність особистості до самовдосконалення і самореалізації

Таким чином, у нашому дослідженні ми виходили з таких характеристик рівнів сформованості міжкультурної компетентності.

Рівень А — елементарний (репродуктивний) — характеризується діями за зразком, за заданою моделлю. Студент може брати участь у простому обміні інформацією, думками, поглядами, може елементар-

но використовувати спеціальні знання в ситуаціях взаємодії, не завжди співвідносячи знання про культуру країни, мова якої вивчається, з особливостями вибору мовних засобів. Володіє найпростішими, найпоширенішими висловами і стандартними процедурами, має неточні уявлення про культурні особливості країни, мова якої вивчається, володіє обмеженими знаннями про міжкультурні подібності і відмінності, не має цілісного уявлення про культурну своєрідність країн.

Рівень Б — достатній (продуктивний рівень) — характеризується пошуком у виборі вербальних та невербальних засобів, необхідних для ефективної взаємодії з представниками іншої культури. Студент володіє достатніми спеціальними знаннями для участі у міжкультурному спілкуванні, може самостійно використовувати спеціальні знання, співвідносячи їх з національними особливостями, незважаючи на те, що паузи для пошуку вербальних і невербальних засобів помітні, достатньо точно асоціює комунікативні наміри з прийнятими в цій країні нормами та цінностями. Розуміє взаємозв'язки між національним менталітетом і вербальними та невербальними засобами реалізації комунікативних намірів. Може спілкуватися з носіями мови у природний, звичний для них спосіб, не викликаючи подиву чи роздратування.

Рівень С — високий (творчий) — характеризується самостійністю вибору засобів на основі розуміння ситуацій взаємодії. Студент розуміє культурну специфіку вербальної та невербальної поведінки представників іншої культури, соціокультурний підтекст у мові носіїв мови і вміє адекватно реагувати. Гнучко та ефективно застосовує засоби мови в різних ситуаціях, в тому числі для вираження емоцій, жартів, може виступати в ролі посередника між носіями своєї мови та носіями мови, яка вивчається.

На цьому етапі разом із студентами аналізувалися найбільш ефективні форми роботи. Під час аналізу ми спиралися на підходи до оцінки ефективності тренінгу, які виділяються спеціалістами з міжкультурних тренінгів К. та У. Стефанами [6].

На основі якісного підходу було проведено аналіз змісту програми і самозвітів учасників з метою зрозуміти, що спричинило той чи інший ефект.

Було застосовано техніку “Оцінки програми учасниками”, яка передбачала письмове опитування учасників. Учасники відповіли на два основних запитання:

1. Які форми роботи найсильніше вплинули на вас чи були найефективнішими, на вашу думку?
2. Які форми роботи здавалися вам найменш корисними та ефективними?

Учасникам також було запропоновано описати те, що вони навчилися робити.

Дані опитування свідчать про те, що понад 85 % опитаних вважають ефективним вивчення норм міжкультурного спілкування в рамках міждисциплінарного модуля. Найефективнішою, на думку студентів і викладачів, є тренінгова технологія, оскільки вона спрямовує на безпосередню взаємодію з представниками іншої культури і допомагає навчитися справлятися з труднощами в ситуаціях культурного різноманіття, мінімізувати конфлікти, пов'язані з міжкультурним нерозумінням на основі власного досвіду.

Наведемо як приклад деякі думки.

1. “Важливо відзначити, що предметний аспект змісту навчання іноземної мови, тобто культурні феномени, про які студенти дізнаються, не є рекламою чужого способу життя, а основою для розвитку в особистості здатності дивитися на світ очима носія мови, яка вивчається, і передбачає сприйняття та рефлексію власних цінностей”.

2. “Міждисциплінарний модуль сприяє не тільки оволодінню вербальними та невербальними засобами іноземної мови, формуванню лінгвістичних якостей особистості, а й формує необхідні “позалінгвістичні” якості, які є необхідними для успішного спілкування в ситуаціях міжкультурної взаємодії: самостійність, активність, емпатію, поважне ставлення до іншої культури, до іншого способу мислення, до іншої позиції партнера по спілкуванню, уміння і бажання бачити і розуміти відмінності та спільність у культурах, у світосприйнятті їх носіїв, готовність і вміння відкрито сприймати інший спосіб життя, розуміти його”.

3. “Слід сказати, що існує думка про те, що поруч з імітацією в мові належне місце повинна посісти імітація культурного зразка, тобто відтворення стереотипів поведінки. Але потрібно зазначити, що наслідування культурного зразка при недосконалому володінні іноземною мовою може значною мірою знизити мотивацію вивчення іноземної мови, оскільки дуже важко бути схожим на іноземця і мовою, і поведінкою при недостатньому володінні, наприклад, англій-

ською мовою. Набагато важливіше намагання зрозуміти одне одного, а саме таким є завдання одночасного вивчення мов і культур у межах міждисциплінарного модуля і тренінгів, що проводяться”.

4. “Я став легше починати спілкування з іноземцями. Я зрозумів, що спілкування значно легше налагодити, коли орієнтуєшся на мотиви, систему поглядів, цінностей. Знання менталітету іноземців допомагає зрозуміти особливості їх поведінки”.

5. “Раніше я вважала, що всі англійці однакові. Існують певні національні особливості, проте кожна людина цікава своєю історією, своїм способом життя. Мені цікаво спілкуватися з представниками інших країн для того, щоби зрозуміти їх, зрозуміти, що мені в них подобається, а що викликає неприязнь або ворожість”.

6. “Кажуть, що англійцям подобається зображати себе людьми незалежними, які не дозволяють командувати ними. Мені здається, що це характерно й для нас, між нами багато спільного. Напевно, в нас більше того, що нас об’єднує, аніж того, що роз’єднує”.

7. “В ході тренінгу ми дійшли цікавого висновку про те, що подолати “культурний шок” неможливо, виокремлюючи те, що нас відрізняє. Набагато важливіші в людях відкритість, готовність до спілкування”.

Викладачі і студенти відзначили, що формування міжкультурної компетентності являє собою цінність у збагаченні своєї власної культури в цілому: культури спілкування, мови, розумової праці, у формуванні чутливості до культурних відмінностей, поваги до унікальності культури кожного народу, бажання позитивно ставитися до всього несподіваного, готовності реагувати на зміни, гнучкості в прийнятті альтернативних рішень і відсутності завищених сподівань від спілкування з представниками інших культур.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дає підстави констатувати, що поведінкові уміння не є центральною ланкою міжкультурної компетентності, а акцент слід ставити на уміннях іншого роду — в першу чергу на тих, що забезпечують розуміння ситуацій взаємодії, оскільки формування поведінкових умінь являє собою скоріше “дресуру соціальних умінь”. Набагато важливіше формування таких якостей особистості, як ціннісне ставлення до пізнання, толерантність, відкритість, гнучкість, емоційна чутливість, широта гуманістичних поглядів, комунікабельність, самотійність міркувань, свобода від стереотипів, проектування нею життєвої

перспективи — “образу майбутнього”. Побудування життєвої перспективи, віддалена орієнтація людини, тобто залежність поведінки людини від віддаленої мети, зумовлює стійкість особистості. Найвищий рівень стійкості особистості передбачає орієнтацію людини на цілі, які виходять за межі не лише наявної ситуації, а й вузькоособистісних інтересів у сферу інтересів суспільних (В. Е. Чуднов).

У нашому дослідженні ми пов’язуємо високий рівень міжкультурної компетентності з усвідомленням широкого спектра об’єктивних цінностей культури, з переживанням їх як особливих потреб особистості, орієнтуванням особистості студента на цінності міжкультурного спілкування, на ідеали — якості, які набувають для нього особистої значущості, з його стійкими життєвими орієнтирами.

Завдання педагога в орієнтації полягає у створенні умов для перетворення мотивів (часто неусвідомлюваних) на усвідомлення цілей діяльності, перетворення побічних результатів дії на мотиви досягнення, перетворення неусвідомлюваних результатів діяльності на усвідомлені, виокремлення проміжних цілей, діагностика можливості дій, усвідомлення перешкод, самоаналіз, усвідомлення перспектив.

Рефлексивний етап експерименту дав змогу дійти висновку про те, яким вимогам повинен відповідати освітній простір, в якому відбувається формування міжкультурної компетентності. До цих вимог доцільно віднести такі:

Відкритість. Стан “відкритості” до сприйняття усього нового, незвичного, “іншого”, іншої реальності, інших речей, іншої людини і культури.

Інформаційність. Робота з різними видами текстів, обговорення способів отримання інформації, засобів інформації та їх особливостей, формування цілісного уявлення про національно-культурні особливості спілкування.

Актуальність. Зміст навчання повинен відповідати актуальним потребам професійної підготовки та інтересам самих студентів.

Інтерактивність. Використання на заняттях різноманітних форм активної діяльності.

Створення умов для активності і творчості. Усунення внутрішніх перешкод творчим проявам студентів, підтримка активності, уяви та фантазії.

Такий освітній простір здатен вирішити завдання формування міжкультурної компетентності і передбачає формування не тільки

умінь міжкультурного спілкування, а також умінь, що забезпечують їхню продуктивність, евристичних процедур і стратегій постійного пізнання особливостей конкретних культур та особливостей їх взаємодії. У зв'язку з цим ми вважаємо важливим, окрім формування знань і умінь в галузі міжкультурного спілкування, здійснювати такий вплив на особистість того, хто навчається, в результаті якого вона перетворюється на саморозвиваючий, емоційно зрілий, інтелектуально-пізнавальний організм, здатний справитися з новими культурно-зумовленими ситуаціями спілкування через визначення й створення інструментів пошуку, обробки і практичного застосування інформації.

Зведені дані про динаміку розвитку міжкультурної компетентності виходячи з рівнів гносеологічного, праксеологічного та аксіологічного компонентів наведено в табл. 1, а модель формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів наведено на рис. 1.

Таблиця 1

Динаміка розвитку міжкультурної компетентності

Рівень	Характеристика рівня	На початок експер., %	На кінець експер., %
А – елементарний (репродуктивний) рівень	Елементарний рівень володіння знаннями, обмеженість даних про міжкультурні подібності і відмінності, стереотипність думок, орієнтація на дії за зразком заданої моделі	66,3	33,9
В – достатній (продуктивний) рівень	Достатній рівень спеціальних знань, яскраво виражена орієнтація на вивчення міжкультурних подібностей і відмінностей і пошук у виборі вербальних та невербальних засобів, необхідних для ефективної взаємодії з представниками іншої культури. Розвиток потреби в міжкультурному спілкуванні	30,4	52,5
С – високий (творчий) рівень	Високий рівень систематизації спеціальних знань, раціональність і усвідомленість виконання завдань, ціннісна орієнтація на пізнання особливостей міжкультурної взаємодії. Розвиток таких якостей, як толерантність, відкритість, гнучка емоційна чутливість, здатність до самопізнання і самовдосконалення	3,3	13,6

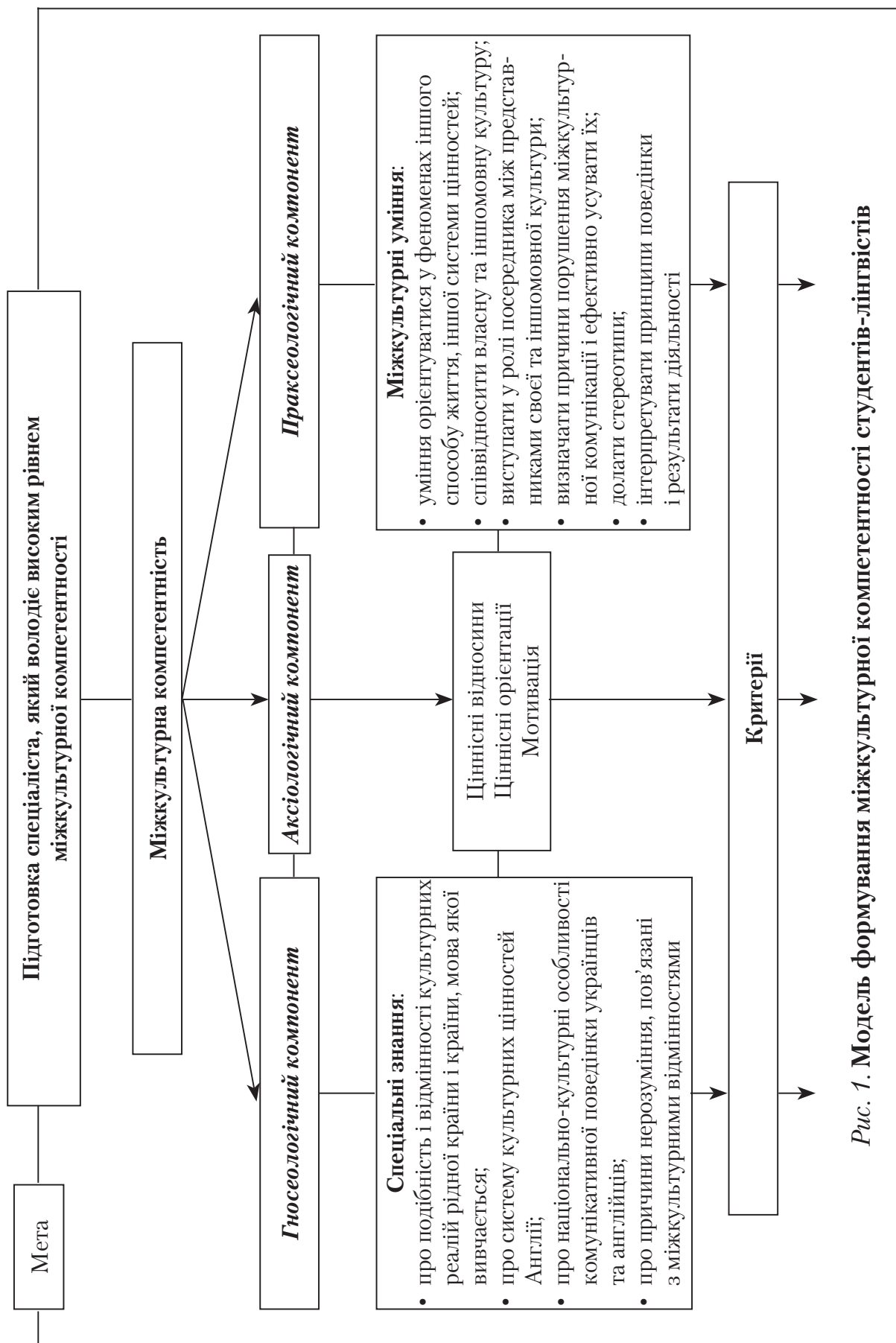


Рис. 1. Модель формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів

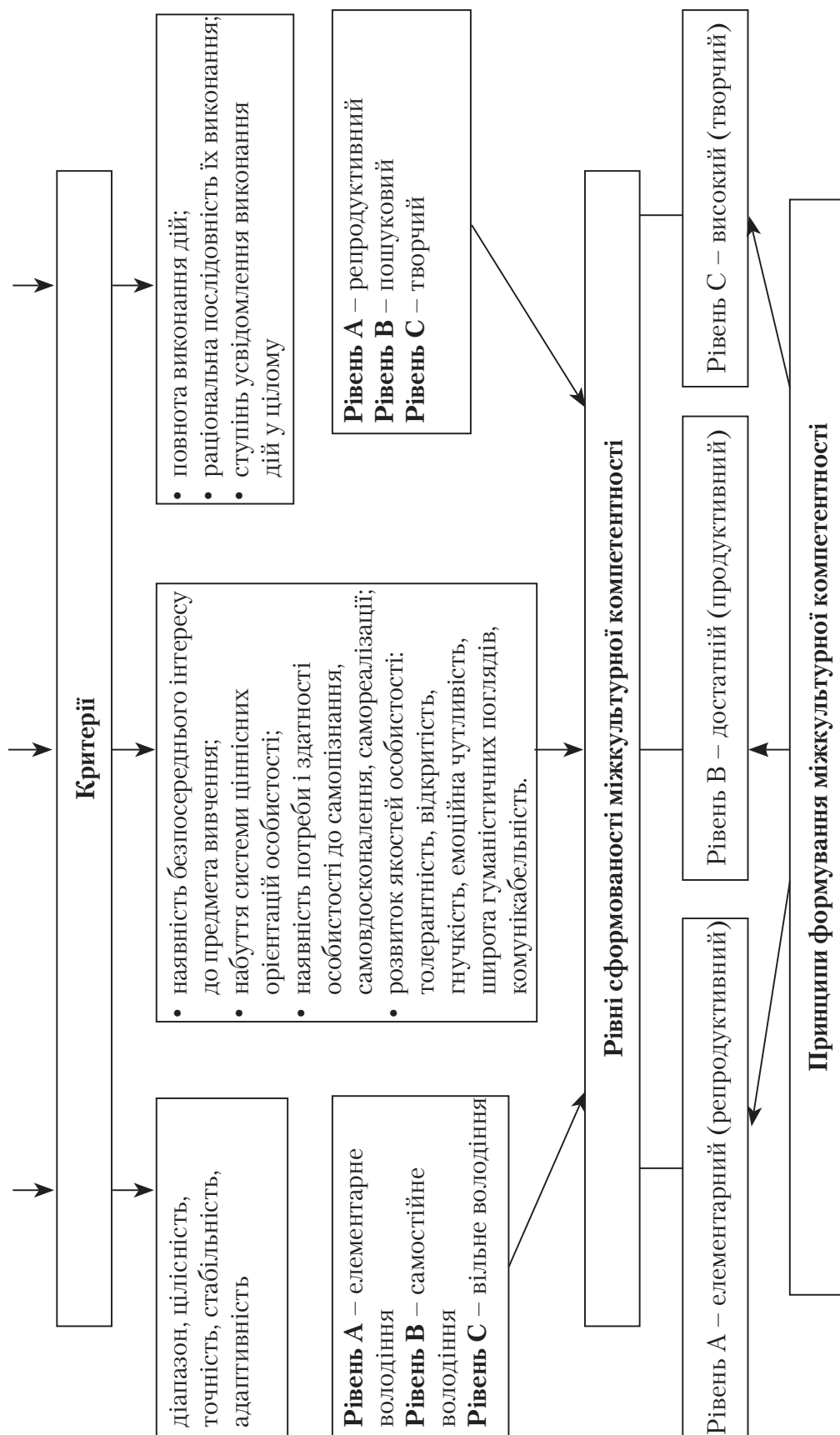


Рис. 1. Продовження

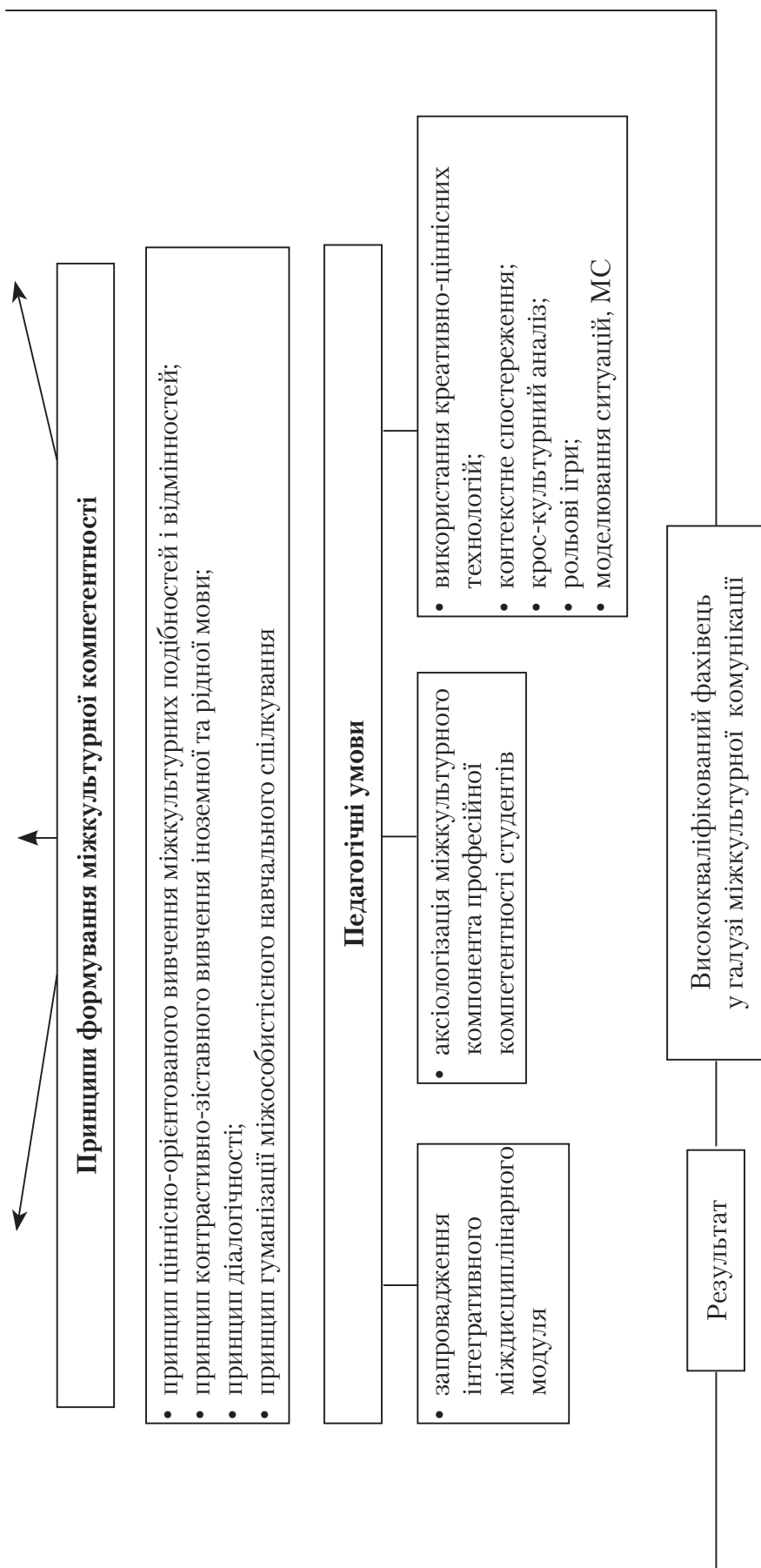


Рис. 1. Закінчення

Висновки. Аналіз літератури і результатів констатуючого експерименту дав можливість визначити рівні сформованості міжкультурної компетентності виходячи з якісних характеристик рівнів провідних компонентів її структури: рівень А — елементарний (репродуктивний), рівень В — достатній (продуктивний), рівень С — високий (творчий).

В ході дослідження визначено систему спеціальних знань і показники їх сформованості (діапазон, точність, адаптивність, стабільність, цілісність), а також подано сукупність міжкультурних умінь, які лежать в основі вибору різних тактик і стратегій вирішення професійних завдань в стилі співробітництва і толерантної поведінки.

Ми визначили рівні володіння міжкультурними уміннями за такими критеріями: повнота виконання дій, раціональна послідовність їх виконання, ступінь усвідомленості виконання дій у цілому.

Емпіричні та теоретичні методи дослідження дали змогу визначити завдання дослідно-експериментальної роботи та її специфіку — контрастивно-зіставне вивчення рідної та іноземної мов. Зазначена специфіка зумовила впровадження і апробацію інтегративного міждисциплінарного модуля, який дозволив забезпечити розвиток когнітивного, комунікативного потенціалу особистості студента та його ціннісного ставлення до світу спілкування.

Таким чином, дослідно-експериментальна діяльність з формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів будувалась виходячи з інтегративного принципу, коли стратегічні освітньо-виховні завдання вирішуються не тільки з використанням потенціалу провідних навчальних дисциплін, а й за їх тісного взаємозв'язку.

Інтегративний міждисциплінарний модуль об'єднав основні змістові лінії таких дисциплін, як “Практичний курс першої іноземної мови (англійської)”, “Стилістика першої іноземної мови (англійської)”, “Лінгвокраїнознавство першої іноземної мови (англійської)”, “Стилістика української мови і культура мови”.

Логіка дослідження визначила етапи формуючого експерименту: когнітивний, практико-операціональний, рефлексивний.

На першому (когнітивному) етапі здійснювався процес формування у студентів гносеологічного компонента в структурі міжкультурної компетентності. Студенти були залучені у вивчення подібностей і відмінностей в культурних реаліях рідної країни і країни, мова якої вивчається, особливостей ціннісних орієнтацій партнера, націо-

нально-культурних особливостей комунікативної поведінки українців та англійців, а також існуючих причин нерозуміння, пов'язаних з міжкультурними відмінностями.

На першому етапі застосовувалися такі методи навчання: демонстрація, контекстне спостереження, крос-культурний аналіз і коментування автентичних текстів, дискусія-бесіда.

У практиці роботи з текстом були застосовані методи та прийоми технології критичного мислення, що дають змогу сформулювати власне судження і думку про ті чи інші факти, викладені в тексті, обговорити інші думки, повернутися до корегування власних поглядів. Такі прийоми роботи з текстом сприяють розвитку здібностей зіставлення, встановлення кореляції, узагальнення, уточнення, деталізації, перенесення висновків у нові ситуації, тобто таких здібностей, які є необхідними для формування міжкультурної компетентності.

На другому етапі експериментальної роботи студенти були залучені до активного оперування вербальною і невербальною діяльністю разом з викладачем на основі використання креативно-ціннісних технологій (коментування, рольові ігри, моделювання ситуацій міжкультурного спілкування, культурно-специфічний тренінг). На цьому етапі проводилося цілеспрямоване збагачення досвіду вербальної діяльності студентів, засвоєння зразків комунікативної поведінки представників різних культур, набуття студентами досвіду взаємовідносин з людьми іншої національності.

Моделювання ситуацій міжкультурного спілкування передбачало “програвання” конкретних вербальних і невербальних дій, необхідних для реалізації міжкультурної комунікації на основі дослідження штучних моделей (умовних образів, схем та процесів), що відповідають ситуаціям міжкультурного спілкування.

Ситуація міжкультурного спілкування — це ситуація освітнього напруження, яка виникає спонтанно або організовується викладачем і вимагає вирішення через вербальну діяльність усіх її учасників.

У рамках кожної з тем було виділено сфери міжкультурного спілкування, які допомогли змодельовати ситуації, наближені до реального міжкультурного спілкування. В нашому дослідженні ми виокремлюємо:

- ситуації міжособистісних відносин (норми поведінки у повсякденному житті, встановлення особистих контактів, ведення телефонних розмов, привітання, звичаї і традиції, можливі теми бесід, теми-табу);

- ситуації професійного спілкування (діловий етикет, діловий протокол, проведення презентацій, нарад і зборів, переговорів, участь у конференціях і семінарах, обмін діловою кореспонденцією, “світська бесіда”).

Про динаміку формування аксіологічного компонента міжкультурної компетентності ми судили з результатів третього (рефлексивного) етапу. Цей етап передбачав ціннісне ставлення до змісту матеріалу, що вивчається, і прояв таких особистісних якостей, як толерантність, широта гуманістичних поглядів, відкритість, гнучкість, емоційна чутливість.

У визначенні показників динаміки формування міжкультурної компетентності ми орієнтувалися на якісні показники, які відображають можливості й потреби самої особистості в міжкультурному спілкуванні, на розвиток її ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, моральних якостей.

У нашому дослідженні ми пов’язували високий рівень міжкультурної компетентності з орієнтацією особистості студента на цінності міжкультурного спілкування, на ідеали і якості, які набувають для нього особистої значущості, з ціннісним ставленням до проявів національно-культурної специфіки.

Література

1. *Ананьев Б. Г.* Человек в проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М.: Наука, 1997. — 380 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 351 с.
3. *Божович Е. Д.* Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников / Е. Д. Божович. — М.: Новая шк., 1995. — 95 с.
4. *Европейский языковой портфель: Совет Европы / Департамент современных языков.* — Страсбург, 2001. — 22 с.
5. *Осиянова О. М.* Лингвистическое образование и лингводидактика: учеб.-справочник / О. М. Осиянова. — Оренбург: Изд. центр Оренбург. гос. аграрного ун-та, 2004. — 132 с.
6. *Stephan, W. G.* Improving Intergroup Relations / W. G. Stephan, C. W. Stephan. — N. Y.: Thousand Oaks, 2001.

Комунікативна компетентність як складова підготовки майбутніх управлінців у вищому навчальному закладі

*Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
“Державне управління в умовах політичної модернізації”*

*України: стан та проблеми
23 жовтня 2009 року, МАУП*

У сучасний період розвитку інформаційного суспільства в Україні істотно підвищуються вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців. І це природно, оскільки одним з наслідків технократичної революції у світі стало загострення проблеми соціальної некомпетентності. Ця категорія давно входить до апарату соціальної психології і в цьому розумінні відображає передусім рівень адаптованості індивіда до конкретних соціальних умов. Провідні західні фахівці відзначають, зокрема, різке зниження адекватності свідомості і самосвідомості пересічного члена розвиненого постіндустріального суспільства та його здатності до самореалізації [1].

У зв'язку з прискоренням в Україні науково-технічного прогресу найчастіше називають уміння, які пов'язані зі здатністю індивіда оновлювати свої знання, навчатися протягом життя, а також зі здатністю до самовдосконалення та інтелектуального зростання, що впливає на рівень його професіоналізму та соціально-економічний розвиток усього суспільства. Здатність до безперервного навчання протягом усього життя залежить від того, наскільки повно людина опанувала певні навчальні технології, чи здатна вона працювати автономно, самостійно розподіляти свій час, організовувати роботу, відбирати необхідну інформацію, користуватися джерелами інформації, чи має вона почуття відповідальності. З цим безпосередньо пов'язане уміння вчитися, що виступає основою формування широкої компетентності. Особистість, яка навчилася вчитися, оволоділа відповідними навичками, може легко адаптуватися, буде незалежною від технологічних змін, виживе в ситуаціях, що швидко змінюються.

Компетентнісний підхід в управлінській діяльності і, зокрема, в сучасній вищій школі надає широкі потенційні можливості для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для різних галузей економіки та невиробничої сфери. Такий підхід відображає змістовніше уявлення про складові та інтегральні характеристики навчання, має ширше тлумачення і, окрім традиційних знань, умінь та навичок за окремими курсами і дисциплінами, передбачає використання гуманістичних, духовних, естетичних, культурологічних, мотиваційних та інших детермінант, спрямованих на досягнення вищого рівня знань у генетичній структурі — знань трансформації і творчої діяльності.

Компетентність різні автори розглядають у конкретному тлумаченні. У вузькому розумінні вона трактується як володіння знаннями, що дають змогу судити про будь-що компетентно, висловлювати авторитетне судження [2, с. 478]. З іншого боку, компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій, тобто тих вузлових питань, стосовно яких фахівець має належні знання і досвід. Згідно з поглядами Е. Шейна, компетентність є однією з восьми основних кар'єрних орієнтацій (“якорів”), що пов'язана з настановленнями, наявністю здібностей і талантів у певній галузі [3, с. 501]. Ці люди прагнуть визнання своїх талантів, яке має виражатися в статусі, що відповідає їх майстерності. Професійна компетентність у структурі кар'єрних орієнтацій молоді дорівнює 8 %.

Л. Карпова [4] розглядає компетентність як адекватну орієнтацію людини в різних сферах її діяльності: роботі, навчанні, культурі, політиці, здоров'ї, навколишньому середовищі, освіті.

Дослідження структури компетентності дають змогу виокремити діяльнісну та комунікативну її підструктури [5]. Перша включає знання, уміння, навички і засоби здійснення спілкування у межах суб'єкт-суб'єктної моделі взаємовідносин учасників навчального процесу.

Як бачимо, є різні підходи до розуміння поняття “компетентність”, тому однозначного терміна та дефініції не існує. Європейські педагоги використовують такі терміни: загальні або ключові уміння, базові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні уміння або навички, ключові уявлення або опорні знання тощо. Усі ці терміни не є тотожними і відображають різні точки зору та різні підходи. Проте в основі всіх педагогічних позицій лежить ідея необхідності формування компетентності особистості, здатної застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації.

Професійна компетентність управлінця є надзвичайно важливою умовою його успішної професійної діяльності і потребує постійного розвитку, оскільки від фахівця вимагається осмислення і вирішення проблем, де проявляються в діяльності усі комунікативні якості.

На сучасному етапі розвитку суспільства наростання швидкості передачі інформації та її аналіз є вирішальною умовою розуміння проблем, що з'являються, а прийняття оптимального рішення залежить від володіння точною, вичерпною і своєчасною інформацією, досконалими засобами комунікації.

Коли мова йде про компетентність у будь-чому, вважає Л. Карпова, слід враховувати такі характеристики цього поняття.

Перша характеристика професійної компетентності називається гностичною (когнітивною), вона відображає наявність необхідних професійних завдань. Їх обсяг і рівень є головною характеристикою компетентності. *Друга характеристика* — регулятивна, дає змогу використовувати наявні професійні знання для розв'язання професійних завдань. Очевидно, регулятивний компонент включає в себе проєктувальну і конструктивну складові, які проявляються в умінні прогнозувати і приймати ефективні рішення. *Третя* — рефлексивно-статусна, яка дає право за рахунок визнання авторитетності діяти певним чином. *Четверта* — це нормативна характеристика, що відображає коло повноважень, професійну сферу. *П'ята* є комунікативною характеристикою, оскільки і поповнення знань, і практична діяльність завжди здійснюються в процесі спілкування і взаємодії.

Одним із найголовніших завдань управлінського працівника є ефективна організація власної праці. Окрім того, особливості професійної діяльності управлінського працівника проявляються не лише в координуванні, налагодженні комунікацій і напрямку діяльності, а й у вмінні делегувати повноваження, у відповідальності, у наданні права висловлювати й обстоювати свою думку, зберігаючи за собою діагностичну функцію. Більшість проблем, що постають перед управлінським працівником, пов'язані з людським фактором. Працюючи з людьми, він повинен постійно виконувати соціально-комунікативну, організаційно-управлінську функцію.

Кожна із функцій може бути реалізована лише за умови взаємодії з комунікативною функцією. Практика показує, що діяльність в управлінській сфері пов'язана з необхідністю постійної координації діяльності підрозділів та окремих їх членів засобами комунікації. Діяльність управлінського працівника завжди прямо чи опосередко-

вано пов'язана з комунікативними процесами, а вони, у свою чергу, за допомогою специфічних засобів зберігають її цілісність.

Без перебільшення можна сказати, що спілкування є чи не найважливішим, а іноді й найскладнішим видом діяльності управлінського працівника.

Як свідчать дослідження, комунікативна компетентність передбачає володіння досить помітною сукупністю умінь. Серед них, зокрема, Т. Ладиженська називає вміння реалізувати комунікативний намір, вміння слухати, гарно говорити, розв'язувати конфлікти, дотримуватись мовленнєвого етикету [6], що свідчить про широкий аспект цієї компетентності. М. Станкін, спираючись на психологічний бік комунікації, визначає таку групу психолого-педагогічних умінь, як вміння керувати довільною увагою, вільно мислити, природно поводитись. Деякі дослідження комунікативної компетентності в цьому ж аспекті свідчать про існування інших груп комунікативних умінь: 1) вміння встановлювати контакт /контактна взаємодія (на громадженні згори, пошук спільних інтересів, погоджена взаємодія тощо), тобто вироблення вміння мобілізувати інших на інтенсивну взаємодію; 2) опанування прийомів саморегуляції: мімікою, пантомімікою, емоціями, настроями (зняття психологічної напруженості, створення певного емоційного фону, взаємодії, коригування власного самопочуття) [7].

У дослідженнях Є. Головахи та Н. Паніної [8] простежується, що особливого значення надається умінню керувати емоціями. Вони стверджують, що емоційні ресурси людини обмежені, і якщо в одних ситуаціях вони витрачаються надто щедро, то в інших починає відчуватися їх дефіцит, що відповідає закону емоційної константності, за яким емоційність людини є постійною величиною, тоді як сила та тривалість емоцій в кожній конкретній ситуації може суттєво змінюватися.

На підставі психолого-педагогічних узагальнень ми визначаємо професійну комунікативну компетентність управлінського працівника як комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок як базового компонента, а також прояву емпатії, рефлексії, креативності, оволодіння якими дозволяє майбутньому управлінському працівникові адекватно користуватися усіма засобами комунікації (як вербальної, так і невербальної) у спілкуванні з клієнтом.

Характер діяльності поступово ставить управлінського працівника в комунікативні позиції, вимагаючи при цьому від нього виявлення соціально-психологічних якостей, які сприяють міжособистісній (та рольовій) взаємодії. І тут доречно зазначити, що професійна компетентність обумовлюється насамперед соціально-психологічними якостями, а тому саме їх треба вважати професійно значущими. Ось чому вирішення багатьох проблем залежить від рівня комунікативної компетентності працівника управлінської сфери. Причому комунікативна компетентність розглядається як “компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії” [9].

Безперечно, вирішення питання ефективності формування професійної комунікативної компетентності управлінського працівника, на наш погляд, залежить від знання самої структури компетентності. Виявляючи останню, спираємося на принцип єдності свідомості та діяльності, структури педагогічної діяльності та її основних компонентів, розроблених І. Бехом [10], І. Зязюном [11], Н. Кузьміною [12], В. Сластьоніним [13] та ін.

Створюючи модель професійної комунікативної компетентності майбутнього управлінського працівника, ми виділили соціально-комунікативний, особистісно-емоційний, діяльнісний компоненти. Кожен із зазначених компонентів має свої особливості:

- *соціально-комунікативний* (базовий) компонент передбачає наявність в управлінського працівника комунікативних знань, умінь та навичок, що забезпечує усвідомленість управлінським працівником змісту його професійної діяльності;
- *особистісно-емоційний* компонент передбачає професійно-особистісні якості, що визначають позицію і спрямованість управлінського працівника як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей;
- *діяльнісний* (практичний) компонент включає прояв професійної комунікативної компетентності, апробованої в дії та засвоєної особистістю як найбільш ефективного чинника впливу на людей. Поняття “професійна комунікативна компетентність” повинно містити комплекс комунікативних знань, умінь, навичок, що забезпечували б потребу і можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти особистості. Отже, професійна комунікативна компетентність охоплює всі сфери особистості та є провідною метою, до оволодіння якою повинен прагнути управлінський працівник у процесі свого професійного становлення.

Складові особистісно-емоційного компонента, а саме професійно-особистісні якості (рефлексія, креативність та емпатія) та їх емоційний прояв відіграють значну роль у комунікативній підготовці студентів до професійної діяльності.

Накопичення студентами, майбутніми управлінським працівниками практичного досвіду є необхідною, але недостатньою умовою зростання професійної комунікативної компетентності. Її формування можливе лише при постійному осмисленні, аналізі власної професійної діяльності, вчинків, поведінки. Усвідомлення, критичний аналіз і визначення шляхів конструктивного вдосконалення своєї діяльності відбувається за допомогою професійної рефлексії. Якщо рефлексія — це “принцип людського мислення, який спрямовує на осмислення та усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини” [14, с. 579–580], то професійна рефлексія — це доповнення усіх цих характеристик особливостями стосовно професійної діяльності у соціальній сфері. Саме професійна рефлексія допомагає майбутньому фахівцю подивитися на свою професію з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї. Професійна рефлексія визначає ставлення фахівця до самого себе як до суб’єкта професійної діяльності, себе у професійній ситуації. Здатність порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає фахівцю усвідомити те, як його насправді сприймають і оцінюють інші люди.

Література

1. *Розумний М.* Соціальна некомпетентність та шляхи її подолання // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї. — Вип. 5. — К., Миколаїв, 2004. — С. 210–214.
2. *Руденко О. В.* Підвищення компетентності працівників освіти у спілкуванні // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка: В 3 т. — Т. 3 / За ред. акад. С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — С. 477–482.
3. *Рустанович-Варфоломєєва З. А.* Кар’єрні орієнтації та можливість самореалізації студентської молоді // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка: В 3 т. — Т. 3 / За ред. акад. С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — С. 198–506.

4. *Карпова Л. Г.* Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2004. — 295 с.
5. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. — М., 1994. — 230 с.
6. *Ладыженская Т. А.* Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. — М.: Просвещение, 1986. — 124 с.
7. *Станкин М. И.* Психология общения. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1996. — 292 с.
8. *Головаха Е. И., Панина Н. В.* Психология человеческого взаимопонимания. — К.: Изд-во полит. лит. Украины, 1989. — 187 с.
9. *Сериков Г. Н.* Образование. Аспекты системного отражения. — Курган: Зауралье, 1997. — 235 с.
10. *Бех І. Д.* Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: У 2 кн. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 1. — 280 с.
11. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / І. А. Зязюн. — К.: Віпол, 2000. — 636 с.
12. *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2001. — 144 с.
13. *Сластенин В. А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования: Сб. ст. / Под ред. В. А. Сластенина — М.: МГПИ, 1982. — С. 14–28.
14. *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. Л. Ф. Ильичева. — М.: Сов. энцикл., 1983. — 840 с.

СПИСОК

наукових та навчально-методичних праць Бахова Івана Степановича

№ пор.	Назва	Характер праці	Вихідні дані	Обсяг, стор.	Спів-авторство
1	2	3	4	5	6
І. Навчальні і навчально-методичні посібники, методичні матеріали					
1	2	3	4	5	6
1	Практикум по деловому англійському языку	Навчально-методична розробка	К.: МАУП, 2000	264	Гринько Е. В.
2	Практикум з граматики англійської мови. English Grammar Practice	Навчально-методична розробка	К.: МАУП, 2001	128	
3	Деловой английский язык. Практикум. – 2-е изд., испр., перераб. и доп.	Навчально-методична розробка	К.: МАУП, 2003	400	Гринько Е. В.
4	“Keep up your English”. Focus on reading and speaking. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України	Навчально-методичний посібник	К.: МАУП, 2005	428	
5	Практикум з граматики англійської мови. English Grammar Practice. – 2-ге вид., стереотип.	Навчально-методична розробка	К.: МАУП, 2006	128	

1	2	3	4	5	6
6	English Grammar Practice. Практикум з граматики англійської мови. — 3-тє вид., перероб. і допов. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України	Навчальний посібник	К.: МАУП, 2007	216	
7	English for Post-graduate Students. Англійська для аспірантів і здобувачів. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України	Навчальний посібник	К.: "ДП "Вид. дім "Персонал", 2008	210	
8	English for your Career. Англійська для вашої кар'єри. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України	Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів	К.: "ДП "Вид. дім "Персонал", 2009	375	Люлька Л. А. Редзюк І. В.
Навчальні програми, методичні рекомендації					
9	"Ділова іноземна мова професійного спрямування" (англійська мова) для магістрів спеціальності "Адміністративний менеджмент"	Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи	К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 80 с.	80	
10	"Ділова іноземна мова професійного спрямування (англійська)" для магістрів спеціальності "Адміністративний менеджмент"	Навчальна програма	К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 44 с.	44	

1	2	3	4	5	6
11	“Англійська мова” (для підготовки аспірантів і здобувачів немовних спеціальностей до складання кандидатського іспиту з іноземної мови)	Навчальна програма	К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2008. – 50 с.	50	
12	“Іноземна мова” (англійська) (для бакалаврів) нефілологічних спеціальностей	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 2008	32	Люлька Л. А.
13	“Іноземна мова друга (англійська)” для бакалаврів нефілологічного напрямку	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 2008	34	
14	“Іноземна мова” (англійська) для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” (крім філологічного напрямку)	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 2005	36	Пастушенко Т. В.
15	Методичні рекомендації до виконання контрольних завдань з дисципліни “Іноземна мова (англійська мова)” (для бакалаврів нефілологічних спеціальностей)	Методичні рекомендації	К.: МАУП, 2006	32	
16	Комплексні кваліфікаційні контрольні завдання з дисципліни “практичний курс першої іноземної мови (англійська мова)” (для спеціалістів спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова”)	Комплексні кваліфікаційні контрольні завдання	К.: МАУП, 2006	54	

1	2	3	4	5	6
17	Пакет комплексних контрольних робіт для оцінки якості підготовки фахівців з дисципліни “Практичний курс першої іноземної мови” (англійська мова) (для бакалаврів, 2 курс)	Пакет комплексних контрольних робіт	К.: МАУП, 2007	40	
18	Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни “Практичний курс першої іноземної мови” (англійська мова) (для бакалаврів, 2 курс)	Методичні рекомендації	К.: МАУП, 2007	86	
19	“Іноземна мова друга (англійська)” (для бакалаврів)	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 2005	34	Пастушенко Т. В.
20	Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни “Практичний курс першої іноземної мови” (англійська мова) (для бакалаврів, 3 курс)	Методичні рекомендації	К.: МАУП, 2007	90	
21	“Англійська мова” (для підготовки аспірантів і здобувачів немовних спеціальностей до складання кандидатського іспиту)	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 2004	20	
22	“Англійська мова” (для спеціалістів, магістрів)	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 2002	19	Редзюк І. В.

1	2	3	4	5	6
23	“Англійська мова” (для молодших спеціалістів, бакалаврів)	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 2002.	20	Редзюк І. В.
24	Тестові завдання з дисципліни “Англійська мова”	Тестові завдання	К.: МАУП, 2000	8	
25	“Англійська мова” (заочна форма навчання)	Навчальна програма дисципліни	К.: МАУП, 1999	10	
ІІІ. Наукові статті у провідних виданнях, затверджених ВАК України					
26	Виховання культури міжнаціонального спілкування і толерантної поведінки у вищій школі	Стаття	Наукові праці МАУП. – К., 2009. – № 3 (22)	12	Чернуха Н. М., Пантюхін В. О.
27	Формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Стаття	Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2009. – № 7 (170). – Ч. 1. – С. 15–20		
28	Формування громадянськості: історія та сучасність	Стаття	Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2009. – № 7 (170). – Ч. 2. – С. 128–131		Чернуха Н. М., Роменкова О. П.
29	Аксіологічний аспект формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Стаття	Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. – Луцьк, 2009. – 550 с. С. 118–120	6	

1	2	3	4	5	6
30	Принципи формування міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів	Стаття	Актуальні проблеми перекладознавства та навчання перекладу: Матеріали міжвузівської конф. КНЛУ, 19–20 листопада 2009 р. (Сер. Педагогіка. Психологія)		
31	Педагогічні умови формування професійно-комунікативної міжкультурної компетентності у студентів	Стаття	Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. КНУ імені Тараса Шевченка, 26–28 листопада 2009 р. — К., 2009. — 556 с. (С. 331–323)		
32	Оптимізація мнемічної діяльності з позиції “інтенціонального” підходу як одна з умов успішного засвоєння іноземної мови студентами	Стаття	Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Сер. Педагогіка. Психологія. Вип. 2. — К., 2002. — С. 144–151	8	
33	Психологические механизмы развития мнемических способностей как объект управления процессом обучения в вузе	Стаття	Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності: Наук. пр. МАУП. Вип. 4. — К.: МАУП, 2002. — С. 48–52	5	
34	Психологічні механізми мнемічних здібностей у навчанні	Стаття	Психологія: Зб. наук. пр. Вип. 17. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. — С. 195–200	6	
35	Вплив комунікативного фактора на продуктивність мнемічної діяльності під час учебного процесу	Стаття	Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Сер. Педагогіка. Психологія. Вип. 1. — К., 2003. — С. 57–63	7	

1	2	3	4	5	6
36	Гуманистическая направленность развития мнемических умений в процессе обучения иностранному языку	Стаття	Суспільство в ХХІ столітті: психологічні проблеми гармонізації, гуманізації, демократизації: Наук. пр. МАУП. Вип. 11. – К., 2003. – С. 99–102	5	
37	Оптимізація мнемічної діяльності з позиції “інтенціонального” підходу як одна з умов успішного засвоєння іноземної мови студентами	Стаття	Наукові праці МАУП. Вип. 1 (13). – К., 2006. – С. 145–149	5	
38	Психологічні особливості розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі навчання англійської мови	Стаття	Вища освіта України. – Дод. 3, т. 6. – К., 2007. – С. 14–23. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти”	10	
39	Психологічні особливості розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі навчання англійської мови	Стаття	Наукові праці МАУП. Вип. 2 (16). – К., 2007. – С. 193–200		
40	Співробітництво як психологічний чинник активізації мнемічної діяльності у студентів у процесі навчання іноземної мови	Стаття	Наука і освіта. Science and education. Наука и образование // Наук.-практ. журн. Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2008. – № 3. – С. 154–158	5	

1	2	3	4	5	6
Статті у наукових виданнях					
41	Теоретичні основи формування міжкультурної професійної компетенції майбутніх спеціалістів	Стаття	Суспільство XXI століття: соціально-психологічні проблеми гармонізації та гуманізації: Матеріали ІІІ наук. форуму “Коломінські читання”, Київ, 16 березня 2009 р., МАУП	9	
42	Вплив етнічного фактора на міжнаціональне спілкування і толерантну поведінку студентства	Стаття	Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. “Україна та Німеччина: етнокультурні, лінгво-дидактичні мистецько-духовні обміни, взаємозв’язки та взаємовпливи”: Зб. наук. пр. / Редкол.: М. Б. Євтух, А. В. Козлов (відп. ред.) та ін. — Кривий Ріг: Вид. дім, 2009. — 290 с. (С. 58–67)		
43	Психолого-педагогічні передумови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Стаття	Проблеми психологічної адаптації особистості в різних видах життєдіяльності: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. молодих науковців, 13 квітня 2009 р. — Одеса: СМІЛ, 2009. — 274 с. (С. 227–230)		
44	Основні моделі міжкультурної комунікації майбутніх перекладачів	Стаття	Креативність і творчість // Вісн. Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. Соціологія. Психологія. Педагогіка. Тематичний вип. № 1 / Відп. ред.: І. П. Манюха. — К.: Гнозис, 2009. — 426 с. (С. 269–273)		

1	2	3	4	5	6
45	Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів	Стаття	Освітні тенденції в інформаційному суспільстві: Матеріали III Міжнар. наук. інтернет-конф., 9–13 листопада 2009 р. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. – № 47. – С. 56–60		
46	Динаміка формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Стаття	Семантика мови і тексту: Зб. матеріалів X Міжнар. наук. конф., 21–23 вересня 2009 р. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту ім. Василя Стефаника. – 2009. – 426 с. (С. 22–25)		
47	Принципи формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-перекладачів	Стаття	Духовно-культурні цінності освіти та виховання: Зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 жовтня 2009 р. – Луганськ: Вид-во Східно-Українського нац. ун-ту ім. В. Даля, 2009. – Луганськ – Москва, 2009. – 296 с. (С. 182–190)		
48	Розвиток мнемічної діяльності студентів в процесі навчання англійської мови	Стаття	Наук.-метод. матеріали наук. читань “Перші Коломінські читання” (28 березня 2007 р.). – К.: МАУП, 2007	5	
49	Соціально-психологічні особливості розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі навчання англійської мови	Стаття	Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. X, ч. 2. – К., 2008. – С. 21–26	6	

1	2	3	4	5	6
50	Мнемічна діяльність як об'єкт впливу на навчальний процес з іноземної мови	Стаття	Коломінські читання: Матеріали Другого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського (Київ, МАУП, 19 лютого 2008 р.) – К.: ДП “Вид. дім “Персонал”, 2009. – 504 с. (С. 255–259)	8	
Матеріали наукових конференцій					
51	Вплив соціально-комунікативного фактора на продуктивність мнемічної діяльності під час учбового процесу	Стаття	Методичні аспекти навчання науковій мові та мовам для спеціальних цілей: Наук.-метод. матеріали міжнар. конф. – К., 2002. – С. 4–5	2	
52	Оптимізація мнемічної дії під час вивчення іноземної мови у вузі	Стаття	Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Міжнар. Костюківських читань, 28–29 січня 2003 р. Т. 1. – К.: Міленіум, 2003. – С. 49–52	4	
53	Соціально-психологічні особливості розвитку мнемічної діяльності студентів в процесі навчання англійської мови	Стаття	Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми: Матеріали Третьої міжнар. наук.-практ. конф., Київ, АПН України, 18 березня 2008 р.		
54	Формування міжкультурної комунікації у процесі вивчення іноземної мови	Виступ	Соціальні стандарти: критерії, проблеми, групова специфіка: Засідання круглого столу, Київ, МАУП, 31 березня 2009 р.		
55	Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов	Стаття	Актуальні проблеми філології та американські студії: Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 22-24 квітня 2009 р. / За заг. ред. А. Г. Гудмания, О. Г. Шостак. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2009. – 473 с. (С. 182–186)	4	

1	2	3	4	5	6
56	Формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів гуманітарного профілю в процесі професійної підготовки	Тези	Управління в освіті: Тези доповідей IV Міжнар. наук.-практ. конф. – Львів: Вид-во ДЦ МОНУ, 2009. – 274 с. (С. 27–28)	3	
57	Міжнаціональне спілкування і толерантна поведінка студентів-перекладачів	Стаття	Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти: Матеріали Всеукраїнської наук.-теорет. конф. / Гол. ред. Т. І. Ямчинська. – Вінниця, 2009. – 266 с. (С. 13–16)	3	
58	Формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-гуманітаріїв	Стаття	Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі: міжпредметні зв'язки: Тези XIII Міжнар. наук.-практ. конф., 4–5 червня 2009 р. – Харків: Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – 232 с. (С. 15–17)	3	
59	Специфіка проблеми формування професійної компетентності майбутніх перекладачів	Стаття	Ціннісні пріоритети освіти у XXI ст.: інтеграція, творчість, інновації: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, МАУП, 22 травня 2009 р.		
60	Формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Стаття	Міжкультурні комунікації та толерантність в світі: Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 29–30 квітня 2009 р. / За ред. О. А. Гриви. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 168 с. (С. 10–15)	6	
61	Умови формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Стаття	Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Зб. наук. пр. / Ред. кол.: Т. О. Пахомова (відп. ред.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – Вип. 11. – С. 190 (С. 13–22)	10	

1	2	3	4	5	6
62	Актуальність формування соціокультурної компетентності студентів-лінгвістів	Стаття	Вісник студентського наукового товариства Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. молодих вчених “Мовна комунікація: сучасні технології у форматі різномірних підсистем” (Горлівка, 14 травня 2009 р.). – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2009. – Вип. 17. – 336 с. (С. 252–255)	4	
63	Проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в системі вищої лінгвістичної освіти	Стаття	Національні мовні картини світу. Актуальні проблеми лінгвокультурології: Матеріали Міжнар. наук. конф., Івано-Франківськ, Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, 14–15 травня 2009 р.		
64	Комунікативна компетентність як складова підготовки майбутніх управлінців у вищому навчальному закладі	Стаття	Державне управління в умовах політичної модернізації України: стан та проблеми: IV Всеукраїнська наук.-практ. конф., Київ, МАУП, 23 жовтня 2009 р.		
65	Принципи формування міжкультурної компетенції	Тези	Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів: Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., Тернопіль, Тернопільський національний економічний університет, 22–23 жовтня 2009 р. – ТНЕУ, 2009. – 349 с. (С. 257–259)	3	
66	Міжкультурна компетентність студентів-лінгвістів як предмет дослідження	Виступ	Іноземна філологія у XXI столітті: Матеріали Міжнар. конф., Запоріжжя, ЗДУ, 9–10 квітня 2009 р.		

1	2	3	4	5	6
67	Формування основних моделей міжкультурної комунікації студентів-перекладачів	Виступ	Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ ст.: інтеграція, творчість, інновації: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, МАУП, 22 травня 2009 р.		
68	Формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Виступ	Матеріали Другої науково-практичної конференції "Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти". Луганськ, 7–8 квітня 2009 р.		
69	Аксіологічний аспект формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів	Виступ	ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. "Пріоритети германського та романського мовознавства", Луцьк, Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 5–7 червня 2009 р.		
70	Комунікативна компетентність як складова підготовки майбутніх управлінців	виступ	Державне управління в умовах політичної модернізації України: стан та проблеми: ІV Всеукраїнська наук.-практ. конф., Київ, МАУП, 23 жовтня 2009 р.		

Researched is the problem of formation of the professional communicative competence of students — future translators. Considered are essence, structure of intercultural communicative competence of the specialist in the sphere of intercultural communication. Substantiation of psychological and pedagogical foundations of formation of professional competence is given as well as conditions of mastering intercultural competence of students — future translators.

For students – future translators, teachers, and all interested in problems of intercultural communication.

Наукове видання

Бахов Іван Степанович

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Збірник наукових праць

Scientific Edition

Bakhov, Ivan S.

FORMATION OF PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS-TRANSLATORS

Collection of scientific publications

Відповідальний редактор *М. В. Дроздецька*

Коректор *Т. К. Валицька*

Комп'ютерне верстання *М. І. Фадєєва*

Оформлення обкладинки *О. О. Стеценко*

Підп. до друку 03.12.09. Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 15,57. Обл.-вид. арк. 14,30. Наклад 300 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП «Видавничий дім «Персонал»
03039 Київ -39, просп. Червонозоряний, 119, літ. XX

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3262 від 26.08.2008*