

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

І. С. БАХОВ

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

Збірник наукових праць

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

ББК 88.5
Б30

Бахов, І. С.

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

ISBN 978-611-02-0017-2

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

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

ББК 88.5

© І. С. Бахов, 2009

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009

ISBN 978-611-02-0017-2

© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

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

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. Андреев, 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, зазначених 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, варіативно-му 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'єктивний, 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-сислової 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 проєкції* — дидактична проєкція 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 проєкціях* — актуалізує знання, підвищує мотивацію її вивчення: “В житті немає нічого такого, чого б ще не було”;
- *прийом змістової синхронізації освітніх проєкцій* — 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-Мянтярї, 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 недомовки, 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 *третьої умови* 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 сприйманих 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, толеранськості, 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-стабілізуючого) та їх структурних складових (блоки підготовки: лінгвістичний, соціокультурний, соціально-психологічний). Прорухання 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. Боров 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.