

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ТЕРЕХОВА ВІРА ІГОРІВНА

УДК: 378+377.35+81'253+303.446.2

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО
МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Курлянд Зінаїда Наумівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	12
1.1. Міжкультурне спілкування як складова процесу підготовки майбутніх перекладачів.....	12
1.2. Роль навчально-виховного середовища в підготовці майбутніх перекладачів.....	41
1.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.....	62
Висновки з першого розділу.....	86
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	90
2.1. Компонентно-структурний аналіз підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.....	90
2.2. Підготовленість майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету, критерії, показники та рівні сформованості.....	101

2.3.	Експериментальна перевірка моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету та її апробація на практиці.....	127
2.4.	Результати формувального експерименту та їх аналіз.....	152
	Висновки з другого розділу.....	164
	ВИСНОВКИ.....	167
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
	ДОДАТКИ.....	197

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні вимоги до якості знань випускників вищих навчальних закладів є результатом науково-технічного прогресу, в умовах якого не може залишатися незмінним освітній процес. Вивчення іноземної мови є необхідним для повноцінного засобу міжкультурного спілкування. У контексті цих тенденцій суспільного розвитку надзвичайно важливим убачається вміння визначати культурні особливості народів для розуміння один одного й одночасно досягати взаємного визнання.

Науковим підґрунтям для вивчення особливостей підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування є дослідження, присвячені різним аспектам проблеми міжкультурного спілкування (В. Біблер, Г. Дмитрієв, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, І. Халєєва та ін.). За окремими напрямками було досліджено: зміст, форми і методи організації професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах (Н. Абабілова, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, І. Зимняя та ін.), лінгводидактичні концепції вивчення іноземних мов (Н. Гальскова, Н. Гез, І. Корунець та ін.), специфіка професійної діяльності перекладача (Е. Бреус, Р. Міньяр-Білоручев, Т. Левицька та ін.).

Загальноновизнаним є факт впливу навчально-виховного середовища на підготовку майбутніх перекладачів. Виявленню особливостей створення навчально-виховного середовища присвячено значну кількість сучасних досліджень, в яких розглядаються різні види середовища (Л. Буєва, Г. Коджаспірова, Ю. Кулюткін, О. Тюрікова, В. Ясвін та ін.), вплив навчально-виховного середовища на креативність особистості (В. Левін, С. Тарасов та ін.) тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства розкриваються потенційні можливості у сфері працевлаштування. Випускники вищих навчальних закладів можуть продовжувати навчатися за кордоном, брати участь у міжнародних спільних проектах, стажуватися в іноземних навчальних

зкладах. На жаль, рівень підготовки з іноземних мов випускників вишів не завжди дає їм можливість вільно спілкуватись із представниками інших культурних співтовариств, тим самим підвищуючи вимоги до діяльності перекладача. У цьому сенсі особливо важливою вбачається підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування як складової їхньої професійної діяльності.

Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що недостатньо вивченим залишається питання створення сприятливого навчально-виховного середовища для вишу, в якому набуваються необхідні для цього спілкування знання, вміння і навички, зокрема не розроблено ефективні методики підготовки до міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету, не виявлено педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до такого спілкування. Відтак, наявними є суперечності між необхідністю урахування міжкультурного спілкування у підготовці майбутніх перекладачів та відсутністю цілеспрямованої роботи й навчально-методичного забезпечення цього процесу; незаперечною цінністю міжкультурного спілкування для становлення і розвитку особистості майбутніх перекладачів та недостатнім рівнем їхньої підготовленості до його організації.

Вирішення означених суперечностей і зумовило вибір теми дослідження: «Підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з науковою темою кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців» (№0105U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д.Ушинського». Автором досліджувалися педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 8 від 26 березня 2009 року) й узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології при АПН України (протокол № 6 від 29 вересня 2009 року).

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Досягнення мети роботи передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність поняття «підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету», уточнити поняття: «міжкультурне спілкування», «специфіка професійної діяльності майбутнього перекладача».
2. Виявити компоненти, критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості підготовленості до міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.
3. Визначити педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету та перевірити їх ефективність на практиці.
4. Розробити та апробувати експериментальну модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх перекладачів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Предмет дослідження – експериментальна модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного

спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Гіпотеза дослідження – формування підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму майбутніх перекладачів під час їхньої підготовки; посилення інтеграції знань і вмінь з урахуванням порівняльного аналізу особливостей своєї та іншої культури у процесі реалізації міжпредметних зв'язків; використання ігрових технологій, що містять різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.

Методи дослідження: для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня пізнання педагогічних явищ з метою розкриття сутності феномена міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів: вивчення та аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури вітчизняних і зарубіжних науковців із проблеми підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування; результатів досліджень сучасних науковців з метою виявлення стану досліджуваної проблематики; методи емпіричного рівня: педагогічні спостереження за процесом професійної підготовки майбутніх перекладачів, бесіди, анкетування, самооцінка, діагностика рівнів сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) для з'ясування стану підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування і перевірки ефективності педагогічних умов формування підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, якісний та кількісний аналіз емпіричних даних із використанням методів математичної статистики для обробки результатів експерименту та визначення ефективності розробленої моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до

міжкультурного спілкування у навчально-виховному процесі педагогічного університету.

Базою дослідження виступили інститут мов світу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», факультет іноземних мов Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Севастопольського національного університету ядерної енергії. Загалом було охоплено 246 студентів – майбутніх перекладачів. У формульованому експерименті взяли участь 133 студенти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше визначено педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету (забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму майбутніх перекладачів під час їхньої підготовки; посилення інтеграції знань та вмінь з урахуванням порівняльного аналізу особливостей своєї та іншої культури у процесі реалізації міжпредметних зв'язків; використання методів і засобів ігрових технологій, що містять різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі підготовки до міжкультурного спілкування); визначено компоненти підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування: мотиваційний, когнітивний, операційно-рефлексивний, полікультурний; її критерії й показники: настановний (ставлення до навчальної діяльності, інтерес до перекладацької діяльності, прагнення досягти успіху); знаннєвий (знання: методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні, орієнтації у міжособистісних комунікаціях, емоційний інтелект під час міжкультурного спілкування); когнітивний (уміння планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль, уміння контролювати свої емоції під час міжкультурного спілкування, вміння долати негативні емоції в роботі); професійно-культурологічний (етична поведінка з представниками інших культур, пріоритети загальнолюдських національних цінностей, усвідомлення соціальної відповідальності за якість і

результати своєї професійної діяльності з представниками інших культур), схарактеризовано якісні характеристики рівнів сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування (достатній, середній, низький); розроблено експериментальну модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету; уточнено поняття: «міжкультурне спілкування майбутніх перекладачів», «специфіка професійної діяльності майбутнього перекладача»; подальшого розвитку набула методика підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці, апробації та впровадженні в навчальний процес вищої школи методики діагностики рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, навчально-методичного посібника «Міжкультурне спілкування в сучасному світі»; системи тренінгів, творчих завдань, ігор, дидактичних матеріалів; методичних рекомендацій щодо впровадження експериментальної моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету. Матеріали дослідження можуть бути використані в системі вищої освіти під час підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, у ході проходження перекладацької практики, у системі післядипломної освіти, студентами під час написання курсових, дипломних, магістерських робіт, аспірантами і викладачами для написання наукових статей, розробки методичних рекомендацій і т. ін.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 659 від 27.03.12 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (акт про впровадження № 8 від 5.03.2012 р.), Севастопольського національного

університету ядерної енергії (акт про впровадження № 213 від 05.02.2012 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/33 від 30.01. 2012 р.), Міжнародного гуманітарного університету (акт про впровадження від 07.03.2012), Кримського гуманітарного університету (акт про впровадження № 92/2 від 29.08.12 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням діагностувального інструментарію; репрезентативністю комплексу досліджень; експериментальною перевіркою гіпотези, висновків; використанням взаємопов'язаних методів, адекватних меті дослідження, завданням і логіці розробки проблеми, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних, підтвердженням висунутої гіпотези математичною статистикою.

Апробація результатів. Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на міжнародних («Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2010 р.), «Альянс наук: вчений – вченому» (Дніпропетровськ, 2009 р.), «Використання педагогічних технологій у практиці роботи сучасної школи» (Переяслав-Хмельницький, 2012 р.)), всеукраїнській («Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування» (Дніпропетровськ, 2011 р.)) науково-практичних конференціях, на всеукраїнському науково-практичному семінарі («Актуальні проблеми навчання іноземних мов та перекладу» (Київ, 2011 р.)).

Основні результати дослідження викладено в 11 наукових публікаціях, з них 5 – у фахових виданнях України, 1 – у міжнародному фаховому виданні та 1 навчально-методичний посібник.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи 170 сторінок. У дисертації вміщено 11 таблиць, 2 діаграми, 3 схеми, 2 рисунки, що охоплюють 4 сторінки самостійного тексту. У списку використаних джерел 262 найменування (з них 16 іноземною мовою). Додатки викладено на 71 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

1.1. Міжкультурне спілкування як складова процесу підготовки майбутніх перекладачів

На рубежі другого і третього тисячоліть стає все більш очевидним, що людство розвивається шляхом розширення взаємозв'язку і взаємозалежності різних країн, народів та їх культур. Це виявляється у бурхливому зростанні культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами й окремими індивідами різних країн і культур. Культурне розмаїття сучасного людства збільшується, і народи, що складають його, вкладають все більше коштів у збереження і розвиток своєї цілісності та культури. Досить сильно впливає на поведінку людей приналежність до тієї чи тієї культури. Особливо помітні відмінності у світогляді і поведінці при одночасному спілкуванні представників різних культур.

Проблема підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, з нашого погляду, виокремлює основні методологічні підходи до її розв'язання. На нашу думку, така сукупність містить у собі такі підходи, як: культурологічний, соціокультурний і контекстний. Саме їх необхідно застосовувати у процесі підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Культурологічний підхід, розглянутий В. Біблером [21], І. Коном [99] та іншими науковцями, орієнтує освітній процес на діалог з культурою людини. Цей підхід в аспекті дослідження спрямований на формування студента як

особистості, здатної усвідомити свою належність до певної культури, реалізувати свої культурні уявлення, особливості, засвоїти цінності національної і світової культури, зрозуміти цінності та можливості іншої культури.

Уважаємо, що культурологічний підхід пов'язаний із можливостями вивчення основ східної і західної типів культур, їх відмінностей, аспектів духовної та матеріальної культури суспільств, що вивчаються, їх історико-культурного розвитку і заглиблення у власну культуру. Цей підхід впливає на розвиток культури сприйняття сучасного багатомовного світу, систематизацію та інтерпретацію фактів культури, що протидіють культурній дискримінації; створює основу для самостійного вивчення світової культури та культури інших країн і народів, для оволодіння способами представлення рідної культури в інокультурному середовищі.

З-поміж принципів реалізації культурологічного підходу відзначають такі:

- принцип вільного доступу до інформації;
- принцип комунікативності [38].;
- принцип домінування проблемних культурознавчих завдань [138];
- принцип індивідуально-творчого розвитку особистості [52];
- принцип випередження [4].

Як зазначає В. Сафонова, вихідні положення соціокультурного підходу передбачають знайомство з соціокультурними аспектами комунікативної поведінки представників іншої культури, оволодіння основними соціокультурними нормами поведінки в умовах міжкультурного спілкування [189]. Цей підхід, на думку науковців (В. Сафонова [189], І. Халєєва [230] та ін.), забезпечує можливість орієнтуватись у соціокультурних характеристиках людей, адаптуватися до іншого інокультурного середовища, виявляти повагу до традицій, ритуалів і стилю життя представників іншої культури, сприяє соціокультурній самоосвіті, виходячи з потреб особистості. Соціокультурний підхід можна конкретизувати у вигляді кількох принципів, що допомагають

сформувані уявлення про суспільство як цілісної соціокультурної системи.

В. Сафонова визначає основні принципи соціокультурного підходу, до яких належать:

1) принцип людської взаємодії як найпростішого соціокультурного явища є вихідним у соціокультурному підході; він специфічний тим, що акцентує увагу на багатовимірності, а сама дія суб'єкта розуміється як компонент взаємодії з іншими суб'єктами, що має значення для них і виконує певні функції відносно всіх суб'єктів взаємодій;

2) принцип взаємопроникнення культури і соціальності стверджує наявність цих двох вимірів у будь-якій людській спільності, постійний їх взаємозв'язок і взаємовплив, але при цьому жодна з них не зводиться до іншого і не виводиться з нього;

3) принцип соціокультурного балансу означає динамічну рівновагу між культурними та соціальними компонентами як умову стійкості суспільства; іншими словами, функції, структури і процеси суспільства забезпечують задоволення суперечливих потреб, що балансує, цінностей, інтересів суб'єктів діяльності, що входять у це суспільство [189].

Контекстний підхід (О. Вербицький [43]) розглядає процес навчання в аспекті майбутньої професійної діяльності студентів. Цей підхід у системі вищої професійної освіти сприяє глибинній професійно-предметній і соціальній підготовці фахівців. Згідно з концепцією О. Вербицького, предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності моделюється в навчальному процесі всіма дидактичними засобами, формами, методами, серед яких одне з основних місць займають ігрові технології і, зокрема, ділові ігри [43, с.82].

Вважаємо, що контекстний підхід у підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування дозволяє змодельовати типові ситуації майбутньої професійної діяльності в умовах інокультурного середовища, набути знання і вміння, які будуть необхідні у практичній діяльності майбутнього фахівця. У цьому разі навчання іноземної мови має зв'язок із

повсякденними реаліями життя.

Опишемо базові принципи контекстного підходу, а саме:

- принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісного входження студента в навчальну діяльність;
- послідовне моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності;
- принцип проблемного навчання (семінари-дискусії; групові практичні заняття; аналіз конкретних проблемних ситуацій);
- принцип адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту сучасної освіти;
- принцип єдності навчання та виховання особистості майбутнього фахівця [43].

Аналіз літературних джерел свідчить про наявність проблем в аспекті національних особливостей співіснування різних культур та взаємодій представників різних націй.

На сучасному етапі проблема спілкування досліджується у працях таких українських та російських авторів, як Г. Андрєєва [10], Г. Бороздіна [29], А. Грецов [60], А. Деркач [65], Ю. Жуков [71], І. Зимняя [75], Е. Ковригіна [92], Ю. Крижанська [108], О. Леонт'єв [127], В. Москаленко [146], В. Семиченко [143], В. Соколова [200] та ін.

Психологи (Г. Андрєєва, А. Артемова [12], А. Белік [16], Б. Беляєв [18], В. Бенедіктов [19], Ю. Крижанська [107], О. Леонт'єв [127] та ін.) уважають, що спілкування – це одна з універсальних форм активності особистості, яка виявляється у встановленні та розвитку контактів між людьми і породжується потребами у спільній діяльності.

У зарубіжній психологічній літературі поширеним є поняття «комунікація». Більшість вітчизняних дослідників розмежовують поняття «спілкування» і «комунікація», підкреслюючи, що на відміну від комунікації, у спілкуванні відображена вся складність реального світу людських відносин з його цінностями і суб'єктивними смислами. Крім того, якщо в понятті

«спілкування» наголос робиться на взаємному обміні інформацією (діалогічність, взаєморозуміння), то в понятті «комунікація» наголошується на переданні інформації.

В. Москаленко визначає, що спілкування – це універсальна реальність людського буття, яка породжується і підтримується різноманітними формами людських стосунків. У цій реальності формуються і розвиваються як різні види соціальних відносин, так і психологічні особливості окремої людини [146, с. 371].

На нашу думку, започаткованому дослідженню найбільш повно відповідає визначення поняття «спілкування», подане А. Столяренком. Спілкування – це інформаційні взаємозв'язки (контакти) між людьми, пов'язані з їхнім соціальним сприйняттям, взаємостосунками і взаємодією [203].

В. Семиченко виокремлює такі аспекти спілкування, як комунікативна (передання інформації), інтерактивна (взаємодія), перцептивна (взаємсприйняття). «Комунікативність передбачає узагальнення усіх інформативних процесів, що відбуваються між людьми. Взаємодія – це обмін діями, вчинками. Перцептивність процесу спілкування включає сприйняття партнерами один одного, інтерпретацію одержаних результатів їх оцінювання і т. ін.»[193, с. 5]. Наявність усіх цих елементів цілком відповідає структурі спілкування.

У процесі спілкування здійснюється обмін інформацією (комунікація). Комунікація – це обмін інформацією між партнерами.

Інтерактивний бік спілкування – це той його бік, який фіксує не тільки обмін інформацією, але й організацію спільних дій, що дозволяє суб'єктам реалізувати певну мету [146, с. 472]. Соціальна перцепція – це багатофункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, співвідношення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій підставі її вчинків [146, с. 503]. Види спілкування в психологічній літературі розподіляються на підставі різних

ознак.

За змістом спілкування може бути матеріальним, когнітивним, кондиційним, мотиваційним, діяльним.

- Когнітивне спілкування – це обмін знаннями (наприклад, у ході навчального процесу).
- Діяльнісне спілкування – це обмін діями, навичками, вміннями і т.д.

За метою спілкування можна розподілити на біологічне та соціальне.

Соціальне спілкування задовольняє низку соціальних потреб особистості (наприклад, потреба в міжособистісних контактах).

Залежно від засобів спілкування може бути безпосереднім і опосередкованим, прямим і непрямим.

- Безпосереднє спілкування здійснюється за допомогою природних органів (руки, голосові зв'язки, голова тощо), без допомоги сторонніх предметів.
- Пряме спілкування полягає в особистісних контактах і безпосередньому сприйнятті один одного (наприклад, розмова двох друзів).
- Непряме спілкування передбачає наявність посередників, якими можуть виступати інші люди (наприклад, при переговорах між різними групами).

Залежно від напрямку спілкування може бути діловим та особистісним, інструментальним та цільовим.

- Ділове спілкування – це спілкування на офіційному рівні і його змістом є те, чим зайняті люди у процесі трудової діяльності.
- Особистісне спілкування зосереджене на проблемах, що складають внутрішній світ людей.

Виокремлюють вербальне та невербальне спілкування.

- Вербальне спілкування - це спілкування за допомогою мови.
- Невербальне спілкування – спілкування за допомогою міміки, жестів, пантоміміки.

Залежно від суб'єктів спілкування може бути міжіндивідним (тобто спілкування між окремими особами), індивідно-груповим (спілкування між індивідом і групою) та міжгруповим (між групами) [179].

Виокремлюють такі рівні спілкування:

- макрорівень (людина спілкується з іншими людьми відповідно до традицій, звичаїв, суспільних відносин, що склалися);
- мезарівень (спілкування відбувається у межах змістової теми) [155].

Спілкування – зустріч позицій за сутнісними проблемами, в обговоренні яких виявляються, уточнюються, доповнюються, збагачуються і перетворюються такі погляди, інтереси та мотиви, які в тій чи тій мірі визначають особистість [20, с.29].

У спілкуванні з педагогом і через педагога з представниками різних культур студенти проникають у спосіб мислення, розширюють свій діапазон бачення явищ і фактів, що вивчаються, і тим самим їхні знання та уявлення набувають цілісності. Спонукаючи до діалогу, викладач навчає студентів спільно розмірковувати. Спілкування і культура тісно взаємопов'язані. На погляд В. Алексєєвої, щодо спілкування, то культура виконує три функції:

Культурні цінності та думки про них складають значну частину змісту міжособистісних комунікацій і певною мірою визначають її структуру, отже, спілкування відіграє роль провідника культури;

Культура диктує форму спілкування, в її сфері створюється система соціальних норм, які повинні відповідати вимогам конкретного суспільства;

Культурні традиції відіграють значну роль в організації та функціонуванні соціальних інститутів [5, с.34].

Відомі різноманітні тлумачення слова «культура», і всі вони валідні для тих чи тих цілей. Як відзначає Н. Крилова, численні дефініції свідчать не про надійність і недоліки наукової класифікації, а про впровадження культури в усі прояви соціального життя, зокрема про її контекстність, багатовимірність, полісистемність, високий ступінь значущості для соціуму [110, с.34].

Під поняттям «культура» розуміємо рівень розвитку людства. Культура виражається у формах організації життя людей і створених ними духовних та матеріальних цінностей. У педагогіці та історії педагогіки впродовж останніх двохсот років зростає увага до культурологічних проблем освіти. Це

стало результатом специфічних для різних країн традицій системного розгляду взаємодії культури і освіти. Є. Пасов так само пов'язує поняття культури з системою цінностей, втілених або невтлених матеріально, що створені та накопичені суспільством у всіх сферах буття: від побуту до філософії [167]. За В. Біблером, феномен культури пронизує всі вирішальні події життя людини. Він пропонує такі визначення культури: культура – форма спілкування людей різних культур; культура – винахід «світу вперше» [20, с.290].

Ці визначення взаємопов'язані, переходять одне в інше, в сукупності дають єдине поняття культури, що інтегрує багато аспектів людської діяльності та соціального буття. У широкому сенсі культура є сукупністю проявів життя: досягнень і творчості народу або групи народів. Розуміння й осмислення культури як цілісної та неподільної пов'язані з поняттям особистості, оскільки культура – породження людини, притаманне лише їй.

В. Біблер стверджує, що кожний індивід являє собою потенційно-цілісну, здатну нескінченно розвивати себе культуру [20, с.296].

Розвиваючи поняття культури як особистої освіти, Г. Дмитрієв вважає, що кожна людина є перехрещенням багатьох культур. У межах одного суспільства, навіть моноетнічного, існує безліч різних типів культур. Їх формування здійснюється за певними ознаками: за професією або родом занять (культура журналістів, лікарів та ін.), за географічними ознаками (мешканці Півдня, Півночі, жителі Чукотки та ін.), за віросповіданням (християни, мусульмани, атеїсти тощо), за походженням (емігранти з колишніх союзних республік, емігранти з Азії й Африки та ін.), за соціальним статусом (середній клас, безробітні, еліта), за політичними поглядами (ліберали, демократи, соціалісти тощо), за расовими/етнічними ознаками (білі, азіати, афро-американці, мексиканці та ін.). Отже, будь-яке спілкування між індивідуумами, між індивідуумом і групою, між групами, між культурами в цілому є міжкультурним [67].

Отже, поняття «міжкультурне спілкування» визначаємо як сукупність

трьох складових компонентів спілкування, а саме комунікативного, інтерактивного та перцептивного в контактах між представниками різних етнічних груп.

Значний вклад у розробку теорії і практики міжкультурного спілкування внесли такі дослідники: Ван ден Берг [37], В Біблер [20], Т. Грушевицька [61], Г. Дмитрієв [67], Л. Ковтунович [93], І. Морковіна [147], М. Пирен [175], В. Сафонова [189], С. Тер-Мінасова [220], І. Халєєва [230] та ін. Різні аспекти проблеми міжкультурного спілкування досліджували зарубіжні вчені: Р. Льюїс [132], Г. Фішер [228], Е. Холл [231] та ін.

Міжкультурне спілкування характеризується тим, що його учасники використовують при прямому контакті спеціальні мовні варіанти, відмінні від тих, якими вони користуються під час спілкування усередині однієї і тієї самої культури.

У педагогічну науку поняття «міжкультурне спілкування» ввійшло з етнології, про що свідчить аналіз літературних джерел із цієї проблематики. В етнології «міжкультурним спілкуванням» є обмін між двома або більше етнічними спільнотами матеріальними та духовними продуктами їх культурної діяльності, здійсненої у різних формах. У вузькому розумінні «міжкультурне спілкування» трактується як міжособистісні стосунки людей різної етнічної приналежності, які мають місце в різних сферах спілкування — діловій, родинно-побутовій та різних неформальних видах взаємин.

Базуючись на етнологічному трактуванні, з точки зору педагогіки поняття «міжкультурне спілкування» дещо розширюється й уточнюється. Педагогічна дефініція міжкультурного спілкування вносить усвідомлення і розуміння до самого процесу здійснення міжкультурного спілкування. Унаслідок цілеспрямованої педагогічної дії особистість студента формується і розвивається в повноцінного суб'єкта міжкультурного спілкування, здатного здійснювати його на усвідомленому рівні.

Проблеми міжкультурного спілкування, національно-культурні особливості тієї чи тієї нації, необхідність розвитку емпатії і виховання,

відвертості та терпимості у стосунках із зарубіжними партнерами розглядаються у працях таких авторів, як В. Сафонова [189], С. Тер-Мінасова [220], І. Халєєва [230] та ін. Саме вони, визначаючи поняття «міжкультурне спілкування», розглядають принципи культурознавчої освіти засобами іноземних мов, аналізують міжкультурну взаємодію з етнопсихологічного та лінгвістичного погляду.

Різні автори трактують поняття «міжкультурне спілкування» по-різному, проте в усіх працях наголошується на необхідності усвідомлення здійснення цього процесу. Так, І. Халєєва визначає міжкультурне спілкування як сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів спілкування, що належать до різних культур і мов. Авторка підкреслює, що вони усвідомлюють той факт, що кожний із них є «іншим» і розуміють якусь «чужерідність», «інакість» свого партнера зі спілкування [230].

У працях учених (В. Сухарева [204], П. Шихирева [239] та ін.) розглядаються особливості ділового стилю спілкування представників різних культур. Автори виокремлюють типові труднощі міжкультурного спілкування: невідповідність, що заснована на стереотипах і кліше сприйняття реальної ситуації, нерозуміння мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій, мовних і позамовних повідомлень, неадекватність контексту ситуації, неможливість пристосування шляхом копіювання тощо.

Вибудовуючи свою концепцію міжкультурного спілкування в сучасній вітчизняній психолінгвістиці, Є. Тарасов звертає увагу на те, що міжкультурне спілкування є патологічним, оскільки «порушується зазвичай автоматизований процес мовного спілкування і стають помітні складові його частини, непомітні в нормі» [205,с.11]. Більш того, розглядаючи специфіку культур в опозиції «своя і чужа», виявляється, що своя культура – це норма, вона наділена позитивними якостями, вона адаптивна, чужа ж культура сприймається як відхилення від норми. Як уважає Є. Тарасов, головна причина нерозуміння під час міжкультурного спілкування – відмінність національних свідомостей комунікантів. Т. Цветкова розуміє міжкультурне

спілкування як спілкування носіїв різних культур (і зазвичай різних мов), а коли говорять про носія національної культури, то мають на увазі під цим якості свідомості людини, що формувались у ході привласнення певної національної культури [234, с.170-171].

У міжкультурному спілкуванні виникає інтеркультура як сукупність пізнавальних засобів і знань про свою та чужу культуру. До неї входять насамперед пізнавальні засоби своєї культури, пристосовані для пізнання засобів культури чужої. Пізнання чужої культури відбувається за допомогою образів предметів і діяльності своєї культури. Іншого способу немає. Крім того, інтеркультура включає нове знання про чужу культуру, сформовану у процесі її пізнання, і нове знання про свою культуру, створене в ході пізнання чужої культури. Дуже важливо підкреслити, що освоєння інокультурних цінностей призводить до більш глибокого осмислення культури власної [225].

Зарубіжні дослідники: (Р. Льюїс [132], Е. Холл [231], Г. Хофстід [257] та ін.) розкривають національно-культурні особливості спілкування окремих країн, аналізують типові зразки поведінки представників конкретних культур, наводять рекомендації щодо вибудовування лінії поведінки з людьми тих чи тих національностей. Так, Е. Холл аналізує національно-культурні відмінності у використанні невербальних засобів спілкування і надає конкретні поради, як поводитись у різних країнах світу [230, с.252]. Р. Льюїс обґрунтовує необхідність розвитку емпатії та сенситивності щодо представників інших культур, описує типові зразки поведінки представників європейської і східних культур, підкреслює необхідність подолання стереотипних меж [132].

Аналіз літературних джерел зарубіжних дослідників із проблематики міжкультурного спілкування (Н. Гез [55], Лр. Голдберг [57], Х. Дейкер [64], Р. Льюїс [132], Р. Фішер [257], Е. Холл [132] та ін.) свідчить про їх інформативну насиченість і змістовність, ґрунтовне вивчення національно-культурних особливостей конкретних націй та їх відмінностей від інших, що є важливим для оперативного здобуття інформації про ту чи ту культуру.

Роботи зарубіжних авторів, безумовно, містять у собі величезний матеріал і можливості для самоосвіти та саморозвитку, для самостійної роботи студентів у галузі міжкультурної взаємодії. Проте, не заперечуючи важливості і значущості цих праць і досліджень, уважаємо, що вони недостатньо повно розкривають проблематику міжкультурного спілкування з педагогічного погляду, не виокремлюють поняття «міжкультурне спілкування», а орієнтовані, переважно, на ділову сферу міжкультурного спілкування, не повною мірою враховують можливості взаємодії власної та інших культур.

У дослідженні будемо орієнтуватися на визначення міжкультурного спілкування В. Сафонові, яке, на нашу думку, найбільш повно та точно відображає сутність процесу міжкультурного спілкування. Науковець розуміє міжкультурне спілкування як функціонально зумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних співтовариств через усвідомлення ними або іншими людьми їхньої приналежності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних і етнічних співтовариств, а також до соціальних субкультур[189].

Становлення поняття «міжкультурне спілкування» відбувалося поступово, впродовж часу воно тричі уточнювалося. Спочатку воно трактувалося як турбота про інтеграцію національних меншин, потім змістовний бік зазначеного поняття концентрувалася на навчанні більшості націй до мешкання у плуралістичних суспільствах, і, нарешті, термін «міжкультурне спілкування» зміцнився у педагогічній науці та методиці викладання іноземних мов для опису міжкультурних цілей навчання іноземних мов.

Аналіз літературних джерел з проблематики міжкультурного спілкування у вітчизняній науці та системі освіти, вказує на те, що ініціювали постановку цієї проблеми і введення в мовних вищих навчальних закладах курсу «Міжкультурна комунікація» викладачі іноземних мов, які першими усвідомили, що для спілкування з представниками різних культур

недостатньо володіти однією лише іноземною мовою. Одним із способів вирішення проблеми було впровадження у вищі мовні навчальні заклади нових дисциплін: «Лінгвокраїнознавство» та «Лінгвокультурологія».

Взаємовідносини лінгвокраїнознавства і лінгвокультурології роз'яснює В. Воробйов. Співвідношення понять «лінгвокультурологія» і «лінгвокраїнознавство» є сьогодні досить складним насамперед тому, що інтерес до проблеми «мова і культура», що постійно зростає, робить настійно необхідним уточнення джерел, параметрів, методів дослідження, понять, які входять до сфери її термінологічного інвентарю. Звернення до лінгвокультурології викликано й зумовлено передусім постійними потребами й переоцінкою деяких лінгвометодичних цінностей проблеми «мова і культура» [50], що відповідає сучасним тенденціям у педагогіці, яке тісно пов'язує педагогічні проблеми з культурологічними.

Вищезазначені соціальні процеси, а також досвід викладання спеціальних дисциплін викликали необхідність у науково-теоретичному узагальненні змісту і методів навчання взаємодії та взаєморозуміння представників різних культур. Оскільки ані педагогіка, ані приватні методики детально не розглядали ці проблеми у своїх специфічних напрямках, фахівці поставили питання про необхідність вироблення практичних умінь і навичок міжкультурного спілкування поряд із теоретичними узагальненнями та інформуванням про культурні особливості тієї чи тієї спільноти.

Праці вітчизняних дослідників орієнтовані, здебільшого, на шкільну освіту і висвітлюють проблеми міжкультурного спілкування в контексті навчання іноземних мов.

А. Іванова розглядає проблему навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії. Нею проаналізовано модель міжкультурного спілкування та її складові, узагальнено функції спілкування, проведено анкетування 355 учнів старшої школи віком 15-17 років із метою вивчення їхніх інтересів та професійних намірів; проаналізовано тексти підручників англійської мови з

метою визначення наявності в них інформації, що задовольняє інтереси старшокласників; здійснено відбір навчальних матеріалів для позамовного, мовного і мовленнєвого компонентів змісту навчання [79]. Менш детально в них розкрито проблематику міжкультурного спілкування у сфері вищої професійної освіти.

Проблематику міжкультурного спілкування у процесі підготовки фахівців висвітлено в низці дисертаційних досліджень. У своїй науковій роботі «Формування міжкультурних комунікативних умінь майбутнього вчителя» Є. Боровкова вводить поняття «міжкультурні комунікативні вміння», дає його визначення, наводить класифікацію міжкультурних комунікативних умінь, виокремлює сукупність показників їх сформованості й описує прояв цих умінь на трьох рівнях: імітаційно-відтворювальному, комбіновано-продуктивному і трансформативно-творчому [28].

Проте у вищезгаданій роботі проблема формування умінь міжкультурного спілкування розкривається з погляду готовності вчителя іноземних мов передавати знання, уміння і навички у сфері міжкультурного спілкування.

Р. Коновалова у своєму дисертаційному дослідженні «Формування транскультурних комунікативних умінь у студентів вищих навчальних закладів» розглядає формування зазначених умінь у студентів іноземних факультетів і розкриває роль транскультурних комунікативних умінь у здійсненні комунікативної діяльності в іншомовній культурі та управлінні цим процесом [101]. У дисертаційному дослідженні О. Брезгіної розглянуто доцільність і необхідність інтеграції міжкультурної освіти у спільну систему професійної підготовки фахівця вищої школи, запропоновано структурна модель компетенції міжкультурної комунікації та розроблено технологію формування компетенції міжкультурного спілкування [31].

Однією з цілей вищої освіти є підготовка майбутнього перекладача до професійної діяльності. Підготовка – це система, яка характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів,

сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [221].

Головною метою системи вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних і конкурентоздатних, гуманістично зорієнтованих висококваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб'єктів професійної діяльності, здатних вільно та свідомо самовизначатись у професійній діяльності. У сучасному розумінні підготовка студентів постає як цілісний інтегрований процес, який не зводиться лише до вивчення дисциплін педагогічного циклу [130, с. 17]. Підготовка трактується вченими як дії, що спрямовані на набуття професіоналізму (І. Підласий), професійно-педагогічної культури (В. Бенін, Н. Гонтарська), професійно-педагогічної компетентності (В. Баркасі, Г. Мельниченко).

Розширення міжнаціональних і міжнародних контактів, посилення інтеграційних процесів у житті багатонаціонального суспільства викликають зростання потреб у професійно підготовлених спеціалістах-перекладачах. Перекладацька діяльність у сучасному світі набуває значних масштабів і все більшої соціальної значущості. Професія перекладачів стала масовою і в багатьох країнах створені спеціальні навчальні заклади, що готують професійних перекладачів. У цих навчальних закладах уміння професійно здійснювати перекладацьку діяльність є кінцевою метою навчання.

У теорії і практиці лінгвістичної освіти накопичений значний досвід із лінгвістичної підготовки для формування спеціаліста-перекладача, а також склалася система методів і підходів, що сприяють ефективному навчанню іноземних мов.

Проблему підготовки майбутніх перекладачів вивчали такі вчені, як Н. Абабілова [1], І. Абдулмянова [2], Є. Бреус [32], М. Возная [44], І. Голуб [58], Р. Зорівчак [77], І. Корунець [104], Т. Левицька [126], Р. Міньяр-Белоручев [141], С. Тер-Мінасова [220] та ін. На підставі аналізу праць таких науковців, як Є. Бреус [32], М. Возная [45], Т. Кокнова [95], В. Комісаров [98],

Н. Корнева [102], І. Корунець [104], В. Крупнов [109], Л. Латишев [124], Т. Левицька [126], Г. Мирам [142], С. Тер-Мінасова [220] було з'ясовано, що професійна підготовка перекладача передбачає: формування особистостей перекладачів, формування у них уважності та відчуття відповідальності, комунікабельності, вміння користуватися довідниками і додатковими джерелами інформації, робити вибір, швидко приймати правильні рішення, виявляти та зіставляти численні лінгвістичні дані. Всі ці якості виявляються у двох мовах і двох культурах.

Підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету – це процес, результатом якого є підготовленість майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, що характеризується узагальненням професійних знань з іноземної мови, а також володінням уміннями комунікації з представниками інших країн, розумінням емоційного стану співрозмовника за допомогою співпереживання та проявом поваги і невідчуття ворожості щодо інших етнічних груп.

Підготовленість розглядається як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, що дозволяють у будь-який час успішно вирішувати поставлені перед ним завдання і виконувати функціональні обов'язки. При цьому підготовленість фахівця до діяльності в цілому ще не означає, що він готовий у певний момент здійснити необхідні дії, тим більше результативно. Хоча багато залежить від мотивації, внутрішньої зібраності, вольової налаштованості, здатності в певний момент виконати необхідну роботу і досягти необхідних результатів [181].

Уважаємо, що підготовленість майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету – це результат підготовки, що відображає вміння використовувати мову як засіб спілкування для здійснення мовних дій із різної функціональної спрямованості, а також вміння варіювати форми свого вислову та обирати модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурного

спілкування.

Професійне осмислення і відповідний статус професія перекладача отримала лише у другій половині двадцятого століття. Лише після Другої світової війни розпочалася розробка методики і теоретичного обґрунтування підготовки кваліфікованих перекладачів. У процесі перекладу взаємодіють не тільки дві мови і більше, але і дві культури, які мають як загальну, так і національну специфіку. Переклад – один із видів людської діяльності. Перекладу треба навчати як особливої навчальної дисципліни. У всіх навчальних закладах, що готують перекладачів, пропонуються заняття з теорії і практики перекладу.

На думку Л. Латишева, переклад у значенні «діяльність перекладача» – процес створення цього продукту. Перекладачеві необхідно мати адекватне уявлення про переклад у тій чи тій іпостасі [124]. Т. Левицька, А. Фітерман вважають, що переклад відіграє значну роль у культурному розвитку людства. Завдяки перекладу люди однієї країни ознайомлюються з життям, побутом, історією, літературою і науковими досягненнями інших країн [126].

Специфіка перекладацької діяльності переважно визначається тим, що перекладач виконує важливу соціальну функцію посередника між різномовними і різнокультурними спільнотами (або окремими їх представниками). Навчання перекладу має важливі загальнолінгвістичні і загальноосвітні функції. Заняття перекладом спонукають майбутніх перекладачів звертати увагу на найточніші нюанси семантики. В. Комісаров вважає, що успіх навчання неабиякою мірою залежить від організації навчального процесу, навчальної програми і методики викладання [97].

Навчання різних видів перекладу вимагає особливих методичних прийомів. Професійний перекладач може спеціалізуватися в одному або кількох видах перекладу.

Професійна діяльність перекладача включає всі аспекти володіння мовою, характерні для будь-якого носія мови, але, крім того, передбачає наявність специфічних особливостей. Так само, як і будь-який учасник

мовної комунікації, перекладач зберігає у своїй пам'яті знання про систему мови, її словниковий склад і граматичну будову, правила вживання одиниць мови для побудови мовних висловів, переважно використання певних наборів мовних одиниць у різних сферах спілкування

Зміст будь-якої навчальної дисципліни повинен визначатись особливостями предмета, що вивчається, і кінцевою метою навчання. Сутність перекладацької діяльності полягає у тому, що перекладач вивчає, осмислює й описує теорію перекладу, положення якої лежать в основі програми підготовки майбутніх перекладачів. Основне завдання курсу перекладу полягає у підготовці майбутніх перекладачів, висококваліфікованих фахівців, здатних виконувати переклади на професійному рівні. Тому значна частина курсу присвячується розвитку професійних перекладацьких умінь та навичок, опануванню елементів перекладацької стратегії і техніки, накопиченню досвіду перекладу текстів різного ступеню складності та різної професійної спрямованості. Навчити майбутніх перекладачів спілкуватися, а не тільки розуміти іноземну мову – це важке завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування - не просто вербальний процес. Знання мови залежить від безлічі чинників: умов та культури спілкування, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів) і багато іншого.

Подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно подолати бар'єр культурний. У дослідженнях І. Марковіної і Ю. Сорокіна подано національно-специфічні компоненти культур та проблеми міжкультурної комунікації. Дослідники вважають, що в ситуації контакту представників різних культур (лінгвокультурних спільнот) мовний бар'єр – не єдина перешкода на шляху до взаєморозуміння. Національно-специфічні особливості різноманітних компонентів культур-комунікантів (особливості, що роблять можливою реалізацію цими компонентами етнодиференціюючих функцій) можуть ускладнити процес міжкультурного спілкування.

До компонентів культури, що має національно-специфічне забарвлення, можна віднести, як мінімум, такі:

а) традиції (або стійкі елементи культури), а також звичаї (визначені як традиції у «соціонормативній» сфері культури) й обряди (виконують функцію неусвідомленого залучення до панівних у цій системі нормативних вимог);

б) побутова культура, що тісно пов'язана з традиціями, внаслідок чого її нерідко називають традиційно-побутовою культурою;

в) повсякденна поведінка (звички представників певної культури, прийняті в деякому соціумі норми спілкування), а також пов'язані з нею мімічний і пантомімічний (кінеститичний) коди, що використовуються носіями певної лінгвокультурної спільноти;

г) «національні картини світу», що відображають специфіку сприйняття довкілля, національні особливості мислення представників тієї чи тієї культури;

д) художня культура, яка відображає культурні традиції етносу [147].

Специфічними особливостями володіє і сам носій національної мови та культури. У міжкультурному спілкуванні необхідно враховувати особливості національного характеру комунікантів, специфіку їхнього емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення.

На нашу думку, переклад вимагає для своєї реалізації певних знань, умінь свідомого застосування етикету поведінки, напівавтоматичного й автоматичного виконання дій, що мають бути створені у процесі навчання.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики зі спеціальності «Переклад» показує, що філолог-перекладач повинен бути обізнаним щодо національних особливостей народу, мову якого вивчає, мати широку ерудицію та культуру, сформовані навички використання отриманих знань у своїй професійній діяльності. Професійні лінгвістичні знання формуються через всебічні та глибокі знання з історії мови, знання теоретичних основ мовознавства і перекладознавства, основних процесів розвитку мовних явищ, розуміння процесів, які формують мову як систему. Все це входить до змісту

навчання за спеціальністю «Переклад». Рівень професійної філологічної культури повинен постійно вдосконалюватися, тому вища школа ставить перед собою мету – готувати висококваліфікованих фахівців, здатних постійно поповнювати свої знання, розширювати кругозір.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці «Спеціаліст» зі спеціальності «Переклад» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» зазначено, що після закінчення вищого навчального закладу фахівець-перекладач може займати такі посади:

- викладач теорії і практики перекладу та іноземних мов у навчальних закладах різного рівня;
- фахівець відділу експлуатації комп'ютерних лінгвістичних систем;
- перекладач (усний та письмовий, послідовний переклад з іноземної мови на українську і навпаки) та ін.

Отже, у процесі навчання необхідно здійснювати професійну підготовку в напрямі:

- викладання теорії і практики перекладу та іноземних мов у навчальних закладах різного рівня;
- експлуатації комп'ютерних лінгвістичних систем;
- письмового та усного перекладу різноманітних за змістом текстів державною й іноземними мовами та ін.

У процесі навчання необхідно залучати майбутніх фахівців до виконання виробничих функцій, розв'язання типових завдань професійної діяльності:

1. Викладання теорії і практики перекладу та іноземних мов у навчальних закладах різного рівня.

1.1. Забезпечення формування повноцінної системи знань, ставлень, ціннісних орієнтацій, моральних та етичних норм поведінки учнів.

– Володіння знаннями з культури (філософії, релігії, історії, політики, економіки), уміння коректно висловлювати й аргументувати положення

предметної галузі знань. Бути здатним до вдосконалення власного професійного рівня та ін. Можна констатувати, що зазначені вміння сприяють успішному виконанню перекладу.

Набуті знання повинні використовуватись у майбутній професійній діяльності шляхом забезпечення мовної комунікації та впровадження сучасних мовних технологій у різних галузях господарства, науки і культури.

2.1.Забезпечення усної комунікації.

– Уміння розрізняти умови та форми усної мовленнєвої комунікації, володіти базовими мовленнєвими поняттями і технікою мовленнєвої діяльності.

– Уміння диференціювати функціональні стилі сучасної іноземної мови, розуміти особливості мовленнєвої ситуації у процесі міжкультурного спілкування та ін.

Професійний переклад передбачає використання перекладачем професійних прийомів та навичок, необхідних і достатніх для успішного перекладу певного тексту або акту усної комунікації.

Професійний перекладач – перекладач, який володіє необхідними прийомами та навичками професійного перекладу і займається цією діяльністю як основною. Професійного перекладача відрізняє від непрофесіонала (навіть якщо в того блискучі знання мови і тематики згідно з фаховим напрямом) здатність здійснювати переклад у більш стислі терміни.

У ході підготовки до професійної діяльності майбутньому перекладачеві необхідно засвоїти нові знання про культурні досягнення світової цивілізації, мобілізувати інтелектуальні та духовні можливості для постійного поповнення і систематизації набутих знань шляхом самоосвіти та самовдосконалення, критично оцінювати набутий досвід із позицій останніх досягнень науки та соціальної діяльності, об'єктивно оцінювати наукові і культурні досягнення світової цивілізації, обґрунтовувати свою світоглядну позицію, використовувати світоглядні теорії та концепції у різних галузях професійної та соціальної діяльності. Оволодіння цією системою знань

забезпечує можливість здійснювати перекладацьку діяльність на високому рівні.

Використання системи знань у галузі гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін для забезпечення комунікації рідною та іноземними мовами в широкому плані передбачає:

- втілення у повсякденну практику суми лінгвістичних знань, володіння правильним і логічно-осмисленим мовленням;
- прийняття рішення щодо оптимального застосування знань із теорії та практики іноземних мов і прикладної лінгвістики в галузі соціально-економічних відносин в умовах ринкового господарства;
- на основі конкретного матеріалу здійснювати аналіз ефективності ведення міжкультурного спілкування та форм його організації;
- використання мовно-країнознавчої компетенції (уміння пристосовувати свою мовленнєву поведінку до соціально-культурних особливостей країни, з представниками якої ведеться діалог).

За вимогами до професійного відбору студент, що є здобувачем освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст», повинен мати широкий кругозір, стійкі навички розумової діяльності, досконало володіти державною мовою, мати творчі мовні здібності, володіти математичними здібностями, мати потребу в постійному духовному й інтелектуальному самовдосконаленні.

Програма за спеціальністю «Переклад» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» передбачає, що студенти – майбутні перекладачі – повинні вміти адекватно реагувати на почуте під час спілкування, брати участь у бесіді та вести діалог у межах програмної тематики, реалізуючи необхідні комунікаційні функції [157].

Т. Бодрова-Гоженмос вважає, що переклад є усвідомленим розумінням змісту тексту оригіналу. Розуміння трактується при цьому як основний етап процесу перекладу, який полягає у виділенні сенсу взаємодії лінгвістичних

значень, що є результатом перекладу [26, с.17].

У процесі навчання перекладу майбутні фахівці повинні навчатися не способів перекладу використовуваного навчального матеріалу (тексту, вислову, слова), а методів вирішення типових перекладацьких завдань. Навчання перекладу передбачає уміння виокремлювати в навчальному матеріалі типові перекладацькі завдання і формулювати спільні принципи, а також особисті прийоми їх вирішення. У різних видах перекладу можуть застосовуватись як спільні принципи та прийоми, так і специфічні методи для кожного виду. Потреба в перекладачах-професіоналах призводить до неминучого підвищення вимог до якості їхньої підготовки.

На підставі аналізу програм для перекладачів можемо стверджувати, що після завершення навчання перекладач повинен володіти такими необхідними вміннями та якостями, як :

- високий рівень активного володіння мовою оригіналу та мовою перекладу;
- швидкість реакції;
- чітка дикція;
- уміння зосередитися;
- уміння не розгубитися на публіці;
- знання фразеології;
- знання основної термінології сучасної науки і техніки мовою оригіналу та мовою перекладу;
- володіння комп'ютером і комп'ютерними програмами на рівні, достатньому для роботи з перекладними текстами;
- старанність, уміння працювати зі словниками і довідниками;
- стовідсоткове розуміння не тільки змісту, але й підтексту перекладного документу і т. ін.

Професійному перекладачеві необхідно мати уявлення про соціально-історичну роль перекладу й основні етапи розвитку перекладацької діяльності. Він повинен знати про значний внесок перекладачів у формування національної мови, літератури і культури народів, роль перекладу в

міжнародних контактах, у галузі дипломатії, політики, торгівлі, науки і техніки. Всі ці знання дозволяють майбутнім перекладачам усвідомити всю складність та важливість своєї професії, ознайомитися з матеріальними й організаційними аспектами роботи перекладача. У разі потреби перекладач коректує співвідношення мовного змісту і сенсу, що виводиться, вводячи інформацію, якої бракує, у сам вислів.

В основі уявлення про суть перекладацької діяльності лежить розуміння перекладу як одного з головних способів мовного посередництва, які забезпечує можливість спілкування між людьми, що розмовляють різними мовами. Майбутні перекладачі вивчають основні компоненти міжмовної комунікації та чинники, що впливають на її здійснення, ознайомлюються з різними видами мовного посередництва і виділяють переклад як спосіб створення мовою перекладу тексту, призначеного для повноправної функціональної заміни тексту оригіналу. Студенти ознайомлюються з основними вимогами, яким повинен відповідати переклад для того, щоб успішно виконувати свою комунікативну функцію: вимога еквівалентності, тобто необхідний і достатній ступінь близькості до оригіналу, та вимога адекватності, тобто здатність виконувати прагматичне завдання, заради якого здійснений переклад. Потреба в перекладачах різних профілів і в найрізноманітніших спеціальних галузях знань зумовлює необхідність підготовки їх до міжкультурного спілкування. Переклад є результатом роботи перекладача. Він повинен володіти не тільки знаннями іноземної мови, а також знати і розуміти культуру та історію відповідних країн, оскільки переклад є результатом не лише міжмовної комунікації, але й міжкультурного спілкування.

На думку Є. Бреус, до завдань перекладача входить не лише пошук еквівалентних відповідностей для передання комунікативної установки відправника, але і надання одержувачеві необхідних пояснень, коли на шляху правильного сприйняття цілей спілкування виникають міжкультурні відмінності [32; ст.9].

Знання міжкультурних особливостей дозволяє перекладачеві збудувати можливу тактику і стратегію ведення перемов залежно від національно-культурних особливостей і стилів. С. Тер-Мінасова зазначає, що знати правила граматики явно недостатньо для того, щоб активно користуватися мовою як засобом спілкування. Необхідно знати якомога глибше світ мови, що вивчається [220; с.28].

Аналіз професійної діяльності перекладача свідчить, що на формування готовності перекладача до міжкультурного спілкування впливає його участь у перемовах з представниками інших культур, проведення презентацій тощо. У процесі підготовки до переговорів відбувається аналіз проблеми, складання необхідних документів і підготовка матеріалів. Також перекладач повинен уміти надавати допомогу щодо врегулювання конфліктів, у тому числі і тих, що виникають на ґрунті міжкультурних відмінностей.

В. Комісаров вважає, що неготовність перекладача до професійної діяльності свідчить про недостатність сформованості в нього таких комунікаційних умінь, як:

Уміння виконувати паралельні дії двома мовами, переключатися з однієї мови на іншу. Це вміння частково виникає спонтанно з розвитком двомовності, але його необхідно довести до професійного рівня, що досягається вивченням перекладацьких відповідностей і прийомів перекладу, а головне – через постійні двомовні дії: здійснення перекладів як цілих текстів, так і їх фрагментів.

Уміння виконувати паралельні дії двома мовами у процесі перекладу передбачає вміння переходити у висловах кожною з мов від поверхневої структури до глибинної і назад. При неможливості використання аналогічної поверхневої структури у вихідній мові, перекладач шукає глибинну структуру вислову в початковій мові, намагаючись відповісти на питання: що означає по суті ця фраза? [96].

На думку Т. Цветкової, до цих умінь можна додати ще й уміння, які необхідні для підготовки перекладачів до міжкультурного спілкування:

- уміння варіювати форму свого вислову;
- уміння писати в такому стилі, який можна легко перекласти іншою мовою,

- уникаючи при цьому проблем, пов'язаних із неадекватним розумінням культурних особливостей;
- уміння адаптуватися до тексту документа, листів або технічної інструкції залежно від культури тієї країни або групи людей, для яких цей документ, інструкція або лист написані;
 - уміння викладати думки ясно, чітко, коротко;
 - уміння правильно організувати процес перекладу документації, який включає постановку мети перекладу, складання необхідного списку термінів, консультації із замовником і фахівцями, а за необхідності, консультації з представником іншої культури, написання перекладу і його редагування;
 - уміння самостійно знаходити необхідну інформацію про культурні особливості різних країн;
 - розділяти довгі речення на більш короткі (технічний переклад);
 - розшифровувати аббревіатури;
 - під час перекладу технічних документів перекладати опис малюнків, графіків і таблиць, звертаючись до тексту, що відноситься до них, а текст – звіряти з малюнками, графіками і таблицями;
 - стежити за стилем викладу;
 - не перекладати буквально і не доповнювати автора, але зберігати основний зміст з урахуванням особливостей як самого оригіналу, так і мови, якою перекладають [234].

Цей список можна продовжити, оскільки перекладацька діяльність багатогранна і складна.

Основні перекладацькі вміння зводяться воєдино в уміння аналізувати текст оригіналу, виявляти стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми й обирати способи їх вирішення, найбільш відповідні кожному конкретному акту перекладу. З цим пов'язане й уміння редагувати свої і чужі переклади, виявляти й усувати семантичні та стилістичні похибки, доказово критикувати та оцінювати пропоновані варіанти.

Власне перекладацькі вміння реалізуються на основі всього комплексу мовних умінь, що беруть участь у процесі перекладу. Частина умінь може бути перетворена на напівавтоматичні або автоматичні навички і застосовуватися перекладачами інтуїтивно. Всі компоненти професійної компетенції перекладача розвиваються у процесі навчання перекладу або в ході практичної перекладацької діяльності. Ми згодні з думкою Т. Цветкової, що у вищій школі формування цих умінь ускладнене через відсутність комплексного і цілеспрямованого використання особистісно орієнтованих технологій, упроваджених у навчальний процес. Залишаються нереалізованими такі комунікативні дисципліни, як соціальна комунікація, конфліктологія, соціально-професійна поведінка, ділове спілкування, міжкультурне спілкування [234; с.50].

Комунікативні вміння можуть розвиватися за допомогою моделювання ситуацій спілкування, розподілу ролей, постановки завдання, що викликає інтелектуальне ускладнення чи стан емоційного напруження та потребу в її вирішенні, а також використання активних методів навчання (тренінгів, рольових ігор, уявних ситуацій, сценаріїв та різних навчальних ігор). Такі ігри викликають фізичну й емоційну активність студентів-перекладачів, стимулюють їх уяву та імпровізацію, а також надають студентам можливість безпосередньої участі в мовному спілкуванні. При цьому доцільно використовувати прийоми ігрового моделювання, які покращують психологічний клімат у групі, підсилюють спонтанність, умотивованість, співпереживання, позитивну самооцінку.

Перед вищим навчальним закладом постає завдання виховати та підготувати перекладачів, здатних включитися в якісно новий етап розвитку суспільства, спеціалістів, що вміють на високому рівні здійснювати професійну діяльність. Досконале володіння іноземною мовою є головною, але не єдиною умовою успішної перекладацької діяльності. У багатьох роботах дослідники виходять з того, що спілкування і культура нерозривно пов'язані між собою, тому навчання майбутніх перекладачів повинне

включати ознайомлення студентів із безліччю культур та аналізом їх взаємозв'язків і взаємовпливу.

Сьогодні на ринку праці потрібні не просто знання, а прагнення і готовність фахівця застосовувати на практиці отримані знання та вміння, які в сукупності з особистісними якостями дозволять успішно виконувати певні професійні функції.

Необхідними умовами досягнення нової якості професійної освіти перекладачів є міжкультурне спілкування, а також інформатизація освіти як процес забезпечення освітнього процесу методологією, технологією і практикою розробки та користування сучасних інфокомунікаційних технологій. Так, Р. Міньяр-Белоручев зазначає, що існують безліч прикладів, коли людина, яка прекрасно знає дві мови, перекласти що-небудь з однієї мови на іншу не може [140]. Звідси витікає, що вільне володіння мовами – іноземною і рідною – є умовою необхідною, але недостатньою для того, щоб перекладати якісно.

Людина, яка працює перекладачем, повинна володіти не лише іноземною і рідною мовою, але також мати широкий кругозір, володіти знаннями з історії, географії, культури тих країн, де поширені ці мови, а також володіти мистецтвом ділового етикету. Для успішної професійної діяльності перекладача необхідні обґрунтовані знання предмета й уміння передавати тексти згідно їх мети, а також урахувати їх призначення. Стануть у пригоді також знання прийомів і методики перекладу для того, щоб впоратися з типовими проблемами, які виникають у процесі перекладу.

Специфіка професійної діяльності майбутнього перекладача полягає у широкому використанні мови як засобу спілкування: здійсненні мовних дій з різною функціональною спрямованістю, вміння варіювати форми свого вислову, вибирати модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурного спілкування тощо. У зв'язку з цим випускник мовного факультету – майбутній перекладач має бути підготовленим до професійної діяльності в галузі міжкультурної комунікації. Опанування основ культури того

лінгвокультурного співтовариства, мовою якого ведеться спілкування, є необхідною й обов'язковою умовою успішності міжкультурного спілкування. Володіння вміннями комунікації з представниками інших країн – це показник високого рівня професійного розвитку спеціаліста-перекладача.

У процесі дослідження на підставі аналізу наукової літератури було визначено характеристики підготовленості майбутнього перекладача до міжкультурного спілкування:

- розуміння необхідності співіснування різних культур;
- цілісне уявлення про мультикультурну картину світу, теорію та практику міжнародних відносин;
- прийняття різних культур як рівноцінних, рівнозначних і рівноправних;
- прагнення до пізнання різних культур, виявлення властивих їм своєрідностей;
- прояв доброзичливості і такту у взаємовідносинах із представниками різних культур;
- наявність умінь та навичок взаємодії в мультикультурному середовищі за допомогою мови спілкування, толерантності та поваги до її специфічних особливостей.

Перекладач може вважати себе професіоналом у своїй галузі, якщо він здатний грамотно й обґрунтовано приймати рішення, безпосередньо пов'язані з його функцією посередника в міжкультурному спілкуванні.

Аналіз програм підготовки майбутніх перекладачів дозволяє стверджувати, що всі вони наполягають на необхідності опанування майбутніми перекладачами міжкультурного спілкування як важливої складової процесу їхньої фахової підготовки.

Отже, міжкультурне спілкування є складовою процесу підготовки майбутніх перекладачів.

1.2. Роль навчально-виховного середовища у підготовці майбутніх перекладачів

Під час переходу до демократичного суспільства в нашій країні перспективною для розвитку освіти є концепція створення для студентів сприятливого навчально-виховного педагогічного середовища, атмосфера якого повинна ґрунтуватися на позитивному емоційному полі та мікрокліматі педагогічного університету, доброзичливих взаєминах усіх суб'єктів педагогічного процесу та ін.

Людина повинна бути не тільки освічена, але й здатна до самоорганізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Це зумовлює необхідність створення реальних умов до якісної освіти студентів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що питання, пов'язані з вивченням освітнього середовища висвітлено у працях таких учених, як О. Морозов та Д. Чернилевський, які розглядають вплив середовища на креативність; В. Степанов визначає соціокультурне середовище як соціальний простір та сукупність умов, що впливають на кожну людину [202]. Унаслідок цього В. Ясвін визначає три основні компоненти навчально-виховного середовища: просторово – предметний, соціальний, психодидактичний (педагогічний) [242].

Визначення поняття «навчально-виховне середовище» вимагає розгляду поняття «простір». У психолого-педагогічній літературі досить часто зустрічаються поняття «освітній простір» та «виховний простір». Освітній простір розглядається як наявне в соціумі місце, де суб'єктивно задаються безліч відносин і зв'язків, здійснюється спеціальна діяльність різних систем (державних, суспільних і змішаних) щодо розвитку індивіда та його соціалізації [243,с.183]. Виховний простір навчального закладу – це комплекс умов, зовнішніх сил і стимулів, які підкоряються заздалегідь визначеній меті виховного процесу, зумовленої специфікою навчально-виховного закладу і загальною метою національного виховання [120,с.75].

Отже, вищий навчальний заклад розуміємо як простір виборів, можливостей та відношень у складі більш широкого соціального простору.

Натомість, слід зазначити, що поняття «простір» і «середовище» мають певні відмінності.

Поняття «середовище» розглядається як синонім поняття «простір», а також як простір навчального місця, який включає кабінети, бібліотеки, лабораторії, спортивні споруди і т. ін. На цьому рівні мається на увазі дизайн цього простору, його меблювання, змістова відповідність та інші компоненти простору. Середовище навчання є частиною середовища навчального місця. Воно включає всі навчальні середовища, в яких працюють студенти і викладачі і які впливають на процеси викладання та навчання.

На думку Н. Кирилової, середовище – це соціальний простір, що оточує людину (у цілому – як макросередовище, у конкретному розумінні – як безпосереднє соціальне оточення, мікросередовище), зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку [110, с.93].

В. Василькова вважає, що простір є формою буття і, як форма буття, орієнтує нас на взаємодію як усередині простору, якщо воно обмежене, так і поза ним. Взаємодія виявляється через буття, тобто визначає зв'язок із категорією часу. Простір, власне, і задає зовнішній масштаб, вихідну орієнтацію й зумовлює більш конкретні просторові рухи. Виражаючи зміст понять «порядок», «розташування», об'єктів, що одночасно існують у ньому, простір у контексті синергетики можна представити як сполучення хаосу й порядку [39; 227]. Відтак, вплив середовища регулює людську поведінку залежно від простору, в якому вона перебуває. І. Зайцева вважає, що поняття «середовище» має більш конкретну й особистісну вагу [73], тому вважаємо, що його потрібно використовувати, коли мається на увазі освіта і виховання особистості, а поняття «простір» – коли йдеться про освіту і виховання у навчальному закладі.

Поняття «середовище» має різний зміст, але несе одне й те ж значення: середовище – це місце, де відбувається активність оточення у просторі. У зв'язку з цим необхідно з'ясувати поняття «оточення», яке впливає на поведінку і діяльність людини. Г. Парсонс розглядав термін «оточення», а

також поняття «ситуаційне оточення» як змінювані й незмінні чинники оточення, стосовно яких спрямована дія і від яких воно залежить [164].

У тлумачному словнику С. Ожегова «середовище» визначається як «оточення» [156]. Л. Новікова зазначає, що середовище людини є не просто її оточенням, а тим, яке вона сприймає, на яке реагує і з яким вступає в контакт, взаємодію [152]. На нашу думку, до середовища можна віднести оточення індивіда. Саме це оточення і спілкування з ним може найбільш сильно впливати на становлення і розвиток людини.

Г. Парсонс розподіляє організацію середовища на чотири системні потреби, врахування яких необхідне. Він стверджував, що будь-яка система повинна пристосуватися до свого оточення (тобто пройти етап адаптації), прагнути до стану рівноваги, кожна система повинна мати засіб для визначення порядку досягнення цілей і реалізації її ресурсів у порядку їх досягнення (цілепокладання), нарешті, кожна система повинна підтримувати свою єдність, внутрішню координацію частин та припиняти можливі відхилення (реінтеграцію). Він орієнтує й на побудову взаємодії системи з її оточенням [163]. На його думку, оточення або середовище може трансформуватись у низку підсистем: біологічну, особистісну, соціальну та культурну. Саме ці підсистеми й можуть стати основою середовища, яке організується, що впливає і взаємодіє з освітньою системою. Необхідно виділити думку Г. Парсонса про те, що будь-яка система контролюється такою підсистемою, яка має більший інформаційний потенціал і споживає найменшу кількість енергії. Чим нижче енергетичне споживання системи й вище її інформаційний потенціал, тим більш високе місце вона посідатиме в системній ієрархії і тим більше вона впливатиме на поведінку інших підсистем [163].

В. Панова та В. Кукушина розглядають середовище як складну динамічну систему, яка змінюється залежно від соціально-педагогічних умов, що впливають на активізацію навчально-виховного процесу [162]. У зв'язку з цим необхідно з'ясувати, в чому ж полягає взаємодія середовища й системи.

В. Афанасьєв стверджує, що зв'язок між середовищем і системою буває настільки тісним, що виникає питання про те, чи належить той чи той феномен до цієї системи або до середовища, що її оточує. До системи належать лише ті об'єкти, які безпосередньо беруть пряму особисту участь у створенні властивостей системи [13].

Під системою розуміємо сукупність її складових, спрямованих на виконання певного комплексу задач, які повинні бути розв'язані в навчально-виховному процесі. В цьому разі поняття системи включає в себе не тільки сукупність засобів навчання, котрі до неї входять, а й людей, що діють у цій системі. Саме тому вважаємо актуальним створювати сприятливе середовище для майбутніх перекладачів, які навчаються в педагогічному університеті. Особливо важливим у контексті дослідження є вивчення і створення сприятливого навчально-виховного середовища педагогічного університету, оскільки перекладачі, навчаючись, повинні підготуватися до міжкультурного спілкування.

На нашу думку, таке середовище має бути організованим з урахуванням системи, яка включає умови, що сприяють підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Для цього необхідно розглянути основні підходи і тлумачення поняття «середовище».

Поняття «середовище» розглядається у межах різних наук: біології, хімії, фізики, соціології, педагогіки, психології, філософії та ін. Філософи вважають, що це поняття дуже умовне і відносять до нього соціосферу – довколишній соціум, сферу нагромадження матеріалізованих думок, ноосферу – сферу розуму і біосферу; виділяють співвідношення таких середовищ, як культурне, фізичне, духовне, естетичне. Так, А. Уледов відносить до поняття «середовище» матеріальні й духовні компоненти, що стосовно особистості існують об'єктивно, тобто ідейне середовище особистості є об'єктивним чинником її формування. Але як предметні, так і духовні елементи середовища особистості так само, як і середовище соціального спілкування, визначаються суспільними умовами і не можуть

бути прирівнені до матеріальної та духовної культури суспільства, всієї сукупності відносин, що існують у ньому. Дослідник стверджує, що істотний компонент соціального і культурного оточення людини – це духовна атмосфера, що оточує її та складається із взаємодії різних чинників, включаючи стан суспільної свідомості, зміст і форми, засоби та методи впливу на особистість у системі суспільного навчання і виховання, засоби масової комунікації, а також психологію груп, у яких особистість живе, спілкується, працює, вчиться, ті норми, правила, системи цінностей, якими регулюється поведінка людей у групі [223].

На думку М. Гусакивського, середовище є ефектом реалізації безлічі різних культур, воно створює умови для появи нових культур. Середовище не нав'язується ззовні суб'єкту або групі, а виступає продуктом спільного конструювання, спрямованого на актуальну комунікацію, тому її не можна розглядати окремо від тих ситуацій, в яких вона генерується, і тих ефектів, які вона генерує. Крім того, освітнє середовище – це та галузь, в якій відбуваються трансформації досвіду та ідентичності учасників освіти. Воно є головним інструментом і сукупним ефектом таких трансформацій, що дозволяють йому долати обмеженість індивідуальних або групових способів трансформаційного самоопису на користь осмислення подібних змін як умови культуропородження [62].

В. Ясвін вважає, що середовище людини охоплює комплекс природних (фізичних, хімічних, біологічних) і соціальних факторів, які можуть впливати безпосередньо чи опосередковано, миттєво чи довгочасно на життя й діяльність людей [242,с.10]. О. Тюрікова розглядає середовище як конкретне просторово-часове утворення, що інтегрує предметне наповнення і соціальні стосунки, стимулює окремі дії [222]. Більшість авторів середовище розуміють як сукупність умов і факторів, які оточують, впливають та взаємодіють з людиною. Словникові джерела трактують поняття «середовище» як оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів та довколишні соціально-

побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов [156].; як соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення, коло [198; с. 265]; як сукупність людей, пов'язаних спільністю соціально-побутових умов існування, професії і занять [199, с.238].

Г. Коджаспирова і А. Коджаспиров розглядають поняття «педагогічне середовище», під яким розуміють спеціально створену систему умов організації життєдіяльності дітей, що спрямовується на формування їхнього ставлення до світу людей, один до одного згідно із задалегідь визначеними педагогічними цілями [90,с.142].

Л. Буєва стверджує, що «виховне середовище» – це таке середовище, яке формує особистість, є основою всього способу життя в суспільстві, для соціалізації підростаючого покоління на всіх рівнях – матеріальному, організаційному, кадровому, змістовному та ін., тобто є видом соціального середовища, що готує особистість до функціонування в усіх соціальних середовищах, до виконання нею своїх громадянських функцій і до свідомої участі в перетворенні суспільства. Однак, будучи визначальним, виховне середовище не може виступати ізольовано, воно тісно взаємодіє з виробничим, сімейно-побутовим, політичним та ін., використовуючи їх виховні можливості. Отже, створення різних форм інтеграції виховних сил середовища і є спробою зближення та взаємопроникнення виховного середовища і середовища виховання [34].

Ю. Кулюткін і С. Тарасов вважають, що поняття «навчальне середовище» ще більш конкретизує поняття «освітнє середовище», оскільки в освітньому середовищі може існувати безліч навчальних середовищ, проте, на відміну від освітнього середовища, яке може виникати як організовано, так і стихійно, навчальні середовища завжди спеціально організуються. Під навчальним середовищем вони розуміють взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних та соціальних умов, що забезпечують процеси викладання та навчання [118].

Вважаємо, навчальне середовище – це спеціально організоване середовище, яке спрямоване на набуття тим, хто навчається, певних знань, умінь і навичок. Навчально-виховне середовище – це середовище, структура і складові якого взаємозалежать як елементи системи, що впливають на розвиток особистості, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Особливо важливим у контексті дослідження є вивчення і створення сприятливого навчально-виховного середовища педагогічного університету, яке готує майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Для цього необхідно розглянути основні підходи і тлумачення поняття «освітнє середовище», яке складається з сукупності умов і чинників, взаємодія яких відбувається з людиною в освітньому просторі.

В. Кукушин визначає освітнє середовище як особливість протікання освітніх процесів та вважає його навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним, натхненним. Основою побудови освітнього середовища автор убачає взаємодію його учасників у певних ситуаціях [115]. На нашу думку, освітнє середовище можна розуміти як структуру, що включає кілька взаємозалежних тенденцій, таких, як розвиток культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційні мережі та ін.

За М. Гусаківським, поняття «освітнє середовище» вказує на можливість існування принципово іншої педагогічної позиції в межах культуропороджуючої освіти. Прийнято вважати, що викладач – це суб'єкт, який викликає зміни у свідомості студентів за допомогою організації особливих умов і здійснення деякої освітньої технології. Автор уводить поняття середовища як умови конструювання суб'єктивності, причому умови, що саме мають бути сконструйовані, тоді традиційна педагогічна позиція піддається серйозній модифікації. Викладач у цьому разі не зникає як символічний посередник, але радикально змінює свою функцію – з формування ідентичності на організацію середовищ, тобто депсихологізує свою викладацьку діяльність. Організація середовища – це не визначення

умов і контроль над ними. Організатор середовища – це той, хто керує процесом створення, виробництва середовища. Його основне завдання – зробити так, щоб у освітньому середовищі з'явився ряд ефектів, які не задані заздалегідь і тому не є очікуваними, але підкоряються загальним принципам диференціації та плюралізації. Форма цього середовища дозволяє організовуватися і взаємодіяти різними практиками, які ніколи не бувають повністю завершені і, як наслідок, не дають завершитися іншим практикам. Тим самим педагог перестає бути зберігачем освітньої реальності, стаючи організатором умов для появи освітніх середовищ [62].

Уважаємо, що освітнє середовище спрямоване не лише на зовнішні форми вираження і дії, але й на внутрішні форми самоставлення учасників освітнього проекту. Воно постійно змінюється відносно певної освітньої ситуації.

Освітнє середовище (як система), на думку Ю. Жука, – це штучно побудоване середовище. Воно має свої власні, притаманні тільки йому, цілі і задачі, рівні, ранги, підсистеми та способи досягнення цілей, методи розв'язування як внутрішньосистемних, так і позасистемних задач, встановлення пріоритетів власної діяльності тощо. Хоча це середовище формується ззовні і тому повинно відповідати позасистемним, відносно його, цілям, воно, як усяка складна система, існує за своїми власними законами [70].

Освітній процес і освітнє середовище А. Воронін розуміє як комплекс навчально-виховного, навчально-пізнавального і самоосвітнього процесів, що утворюють інноваційне середовище. Автор підкреслює, що вчитель керує безпосередньо навчально-пізнавальним процесом на уроці й опосередковано – самоосвітнім процесом поза уроками, а директор – навчально-виховним процесом у школі в цілому й опосередковано – самоосвітнім процесом. Він стверджує, що інноваційне освітнє середовище – це духовні, моральні, культурні й найбільш сприятливі освітні умови для людини, які сприяють формуванню та розвитку особистості відповідно до своїх схильностей,

здатків і суспільних запитів [51]. В. Ясвін підходить до визначення освітнього середовища як системи впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному й просторово-предметному оточенні [242,с.1]. Він також зауважує, що поняття «освітнє середовище» є родовим до таких понять, як «сімейне середовище», «шкільне середовище» та інших локальних середовищ. У різних освітніх середовищах можливості для розвитку тих, хто навчається, створюються по-різному. Кожне конкретне освітнє середовище, безумовно, якісно своєрідне, проте можна збудувати класифікацію освітніх середовищ.

Аналізуючи різні підходи до питання про освітнє середовище, дослідники мають на увазі конкретне середовище навчального закладу, оскільки освітнє середовище між іншим становить ще й сукупність матеріальних чинників: соціальних компонентів, просторово-предметних чинників, міжособистісних відносин. Всі ці чинники взаємопов'язані, доповнюють і збагачують одне одного, а також впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, але й учасники, у свою чергу, організують, створюють освітнє середовище і впливають на нього. На нашу думку, освітнє середовище впливає на створення сприятливого навчально-виховного середовища, що має бути організованим з урахуванням системи, яка об'єднує види середовищ, що сприяють професійній підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим необхідно розглянути такі поняття: «організаційне середовище», «предметне середовище», «інноваційне середовище», «творче середовище», «розвивальне середовище», «соціальне середовище», «соціокультурне середовище», «аксіологічне середовище», «духовне середовище», які є необхідними компонентами сприятливого навчально-виховного середовища. Так, В. Князєв розглядає організаційне середовище як розмаїття процесів та явищ, стан яких сприймається і розуміється особистістю як структурна сукупність ситуацій (проблем) [101].

На думку Л. Буєвої, важливо враховувати і «предметне середовище», що оточує людину: предмети побуту, з якими пов'язаний певний уклад життя, а головне – знаряддя і предмети праці [34]. Р. Фахрутдінова також звертає увагу на таке поняття, як «предметне середовище», що створене людиною, його називають другою природою і воно оточує людину з усіх боків. При цьому естетичні властивості предметного середовища є визначальними, а тому виділяється предметно-естетичне середовище, яке включає оточення людини, з яким вона взаємодіє, природне і штучне, що візуально сприймається й естетично значуще. Це середовище сприяє розвитку творчих сил школярів, є об'єктом і метою їхньої діяльності, а звідси виступає чинником їхнього соціального й індивідуального розвитку. Воно є джерелом різноманітних впливів на емоційну, раціональну та вольову сфери, свідомість і поведінку школярів, визначає характер перетворень та нововведень [225].

За А. Вороніним, освітній процес і освітнє середовище слід розуміти як комплекс навчально-виховного, навчально-пізнавального і самоосвітнього процесів, що утворюють інноваційне середовище [51]. Вважаємо, що інноваційне середовище об'єднує предметне середовище й організаційне середовище, що впливають на процес професійної підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Розглянемо відтепер творче освітнє середовище, як один із компонентів сприятливого навчально-виховного середовища.

Творче освітнє середовище – єдине, що здатне забезпечити особистісний саморозвиток, тих, хто навчається. Цей саморозвиток відбувається за рахунок використання суб'єктами того комплексу специфічних можливостей, який їм надає це середовище [243]. Вважаємо, що творче освітнє середовище – це середовище, яке створює умови, що сприяють саморозвитку і творчій діяльності студентів та об'єднують різні види середовищ, за їх допомогою створюється сприятливе навчально-виховне середовище в освітньому просторі.

Одним із них є розвивальне середовище, яке, як наголошує

Н. Гафурова, є сукупністю умов і системою відносин навколо людини, що сприяють виявленню й подальшому розвитку її обдарованості, стимулюють різноманітну творчу діяльність. Елементами цього середовища вона вважає соціальне оточення, зміст освіти, технології навчання, організаційні форми і моделі взаємодії суб'єктів освітнього процесу [54].

Важливими компонентами у сприятливому навчально-виховному середовищі, що впливає на підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, є «соціокультурне середовище», «соціальне середовище», «аксіологічне середовище» і «духовне середовище».

В. Степанов зауважує, що соціокультурне середовище – конкретний, наданий кожній людині соціальний простір, за допомогою якого вона активно включається в активні зв'язки суспільства. Це сукупність різних (макро- і мікро-) умов її життєдіяльності й соціальної (рольової) поведінки, це конкретне природне, речове й предметне оточення, представлене як відкрита до взаємодії частина соціуму. Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, суб'єктів освітнього процесу, що має декілька рівнів – від федерального, регіонального до основного свого елементу – освітнього середовища конкретного навчального закладу [203, с.20]. За словами В. Ітерна, соціокультурне середовище передбачає наявність трьох обов'язкових елементів: суб'єктів соціотворчого процесу, творчої спільності (студії, клубу, групи), самого процесу творчої діяльності на всіх її етапах, а також об'єктивних умов для здійснення творчості [82].

Водночас Д. Фельдштейн зазначає, що у просторі соціокультурного середовища діє безліч ініціативно-творчих утворень. У них чималу роль відіграють молодіжна та юнацька субкультури, що безперервно взаємодіють із макросередовищем і створюють самостійну канву для входження в неї. У зв'язку з цим, активізується творчий потенціал кожної окремої особистості. Не випадково багато авторів вважають, що молоде покоління саме формує свій соціум. Те ж саме можна сказати і щодо юнацтва [226]. До

вищезазначеного можемо додати, що соціокультурне середовище може бути процесом розподілу спільного досвіду між його суб'єктами, а також мати послідовно-конфліктний характер.

Л. Буєва розглядає поняття «соціальне середовище», яке дозволяє активно впливати на людське оточення, на кожну особистість як суб'єкта діяльності та спілкування і як об'єкта виховного впливу суспільства та групи. Автор, виокремлюючи в соціальному середовищі «середовище особистості», вважає, що воно є певною єдністю загального, особливого й одиничного. Не тільки риси суспільства в цілому, його соціальної структури (класів, соціальних груп, колективів, до яких належить людина), але і властивості таких елементів «мікросередовища», як родина, середовище спілкування особистості (друзі, товариші, знайомі, сусіди тощо) впливають на розвиток особистості, формують особливості її духовного світу. Зазначається, що кожний із цих елементів несе в собі загальні, особливі й одиничні ознаки, у різному ступені в них виявляються типові для конкретного суспільства соціальні відносини, можуть сполучатися суперечливі елементи, породжені різними соціальними умовами [34]. Соціокультурне середовище і соціальне середовище породжує певну систему цінностей суспільства і зокрема особистості, а, отже, пов'язане з поняттями «аксіологічне середовище» і «духовне середовище».

За Е. Гусинським, до аксіологічного середовища входить ціла низка гуманітарних систем: людина, суспільство, культура. Отже, в процесі освіти особистості в цьому середовищі відбувається взаємодія цих складних систем. У цьому контексті й виникає розуміння освіти як системи уявлень і понять щодо дійсності, що спрямовує поведінку людини (перший аспект), і як процесу її становлення й розвитку в ході взаємодії із суспільством у просторі культури (другий аспект), що здійснює при спрямованому впливі з боку суспільства формування особистості (третій аспект) [63].

На нашу думку, такі середовища, як «соціокультурне», «соціальне», «аксіологічне» і «духовне» пов'язані з «інформаційним середовищем»,

оскільки в цих середовищах відбувається взаємодія особистостей у суспільстві, а саме тому здійснюється процес обміну інформацією. Вчені (Ю. Кулюткін, С. Тарасов) стверджують, що інформаційне середовище включає сукупність умов, які забезпечують навчання: наявність системи самостійних робіт щодо роботи з інформацією, наявність інтенсивних зв'язків між учасниками навчального процесу, сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, систему знань та вмінь студента, що складають основу його професійної діяльності, форми взаємодії між учасниками педагогічного процесу, використання нових інформаційних технологій, у тому числі телекомунікаційних мереж та ін. [118]. Сприятливе навчально-виховне середовище об'єднує кілька середовищ і впливає на розвиток особистостей і формування їхньої духовної культури .

Аналіз наукової літератури дає можливість розглянути кілька видів середовищ, які впливають на процес підготовки майбутніх фахівців і свідчить, що поняття «середовище» є складником культурно-освітнього середовища, спрямованого на створення сприятливих умов для розвитку особистості людини. Так, В. Ясвіним розроблено типологію освітніх середовищ (догматичне, безтурботне, кар'єрне, творче). На його думку, догматичне освітнє середовище характеризується тим, що формує пасивну й залежну особистість [242, с.31].

Безтурботне освітнє середовище формує вільну, але пасивну особистість. Воно створюється тоді, коли поблажливе ставлення до тих , хто навчається не підкріплюється відповідною вимогливістю; коли перед ними не ставляться нові перспективи розвитку, не стимулюється необхідне для розвитку творче зусилля їхніх духовних, інтелектуальних і фізичних сил [242, с.33]. Кар'єрне освітнє середовище характеризується тим, що в ньому формується активна, але залежна особистість [242, с.34]. Творче (ідейне) освітнє середовище – єдине, яке здатне забезпечити особистісний саморозвиток тих, хто навчається. Цей саморозвиток відбувається за рахунок використання суб'єктами того комплексу специфічних можливостей, який їм

надає це середовище [242,с.35-363]. Поняття «творче», «ідейне», «розвивальне» В. Ясвін розглядає як синонімічні.

Науковці (Ю. Кулюткін, С. Тарасова та ін.) описують творчий розвиток індивіда, який може здійснюватися одночасно в умовах кількох освітніх (соціокультурних) середовищ – організації, де він безпосередньо працює, установи післядипломної освіти фахівців (інститути підвищення кваліфікації, постдипломної освіти); професійного соціокультурного середовища (професійні спільноти, літературні джерела, інформаційні мережі та ін.). Водночас відзначимо, що будь-яка типологія освітнього середовища умовна. В одному освітньому закладі може бути поєднання різних, іноді навіть суперечливих умов середовища [118].

Проблема розвитку особистості у сприятливому навчально-виховному середовищі актуальна і для шкільного навчання, і для навчання у ВНЗ та закладах післядипломної освіти. Питання креативності освітнього середовища, її взаємодії з соціальними, культурними процесами, з особистістю людини є предметом перспективного міждисциплінарного вивчення [169].

На нашу думку, творче середовище – це середовище, яке створює умови, що сприяють саморозвитку і творчій діяльності студентів та об'єднує різні види середовищ, за допомогою яких створюється сприятливе навчально-виховне середовище в освітньому просторі.

В. Ясвін визначає також три основні компоненти навчально-виховного середовища: просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (організаційно-педагогічний) [242, с.38].

Просторово-предметний компонент включає архітектурно-естетичну організацію життєвого простору (архітектура приміщення та дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень, можливість просторової трансформації приміщень за необхідністю та ін.); символічний простір шкільних приміщень (різні символи, стенди з інформацією тощо).

Соціальний компонент включає особливості суб'єктів навчально-виховного середовища (розподіл статусів і ролей, статеві, вікові й національні особливості суб'єктів навчання, їхні цінності, світогляд тощо); комунікативну сферу (стиль спілкування й викладання, форма одягу, просторова й соціальна щільність середовища суб'єктів навчання); організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих груп учителів і т. ін.).

Психодидактичний (педагогічний) компонент включає змістову сферу (концепції навчання й виховання, освітні навчальні програми, навчальний план, підручники й навчальні посібники, дидактичний матеріал тощо); форми й методи організації навчання. Він проектується як оптимальна організація системи взаємозв'язків між компонентами освітнього середовища, які б забезпечували комплекс можливостей для особистого саморозвитку всіх суб'єктів навчання [242].

В. Носов і Н. Смотров особливу увагу приділяють аксіологічній оцінці взаємодії людини й освітнього середовища: основними рушійними силами «дозрівання», розвитку людини є не управління ним за допомогою створюваних умов, а доброзичливий діалог і співтворчість, духовна атмосфера, що оточує, у якій «розмиті» сенсожиттєві цінності; існує внутрішня духовна атмосфера готовності до розумного вибору у процесі освіти [153, с.85-87].

В. Левін виокремлює «локальне» і «мікроосвітнє» середовище. Локальне середовище розглядається як функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки. Воно включає освітні мікросередовища [125]. Зауважимо, що А. Мудрик розглядає середовище спілкування учнів в широкому (міське або сільське) і вузькому (сфера безпосередніх контактів школярів) сенсі. Кожне з цих середовищ (і міське, і сільське) має тільки їм властиві характеристики, що впливають на спілкування школярів. Розглядаючи соціальний простір у вузькому сенсі, він з урахуванням віку учнів класифікує їхню орієнтацію на спілкування із засвоєнням того чи того

простору соціального середовища [148].

У роботах В. Симонова цілісність середовища індивіда характеризується як сукупність його життєдіяльності, що забезпечує активне життя на всіх рівнях розвитку потреб, настанов, диспозицій, виокремлюючи при цьому вітальні потреби (повітря, їжа, житло); соціальні потреби (самоствердження, самовираження); ідеальні потреби (в реалізації особистості, «виконанні себе» у духовній культурі, у ноосфері). Психолого-педагогічне розуміння цілісності сфери людини, що формується, у тому, щоб піднімати інтереси людини над мікросередовищем, одухотворяючи його і відкриваючи перед людиною шляхи реалізації себе в духовному житті людей: пізнанні, праці, спілкуванні [194].

Ми згодні з думкою Ю. Жука, що сприятливе навчально-виховне середовище – це середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Структура визначає внутрішню організацію середовища, взаємозалежність між елементами середовища як системи, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Складові виступають як атрибути середовища, визначаючи його змістову та матеріальну наповненість, тобто є ресурсом, що включається у діяльність учасників навчально-виховного процесу в міру необхідності, набуваючи при цьому ознак засобів навчання [70].

За словами Ю. Бродського, педагогізація середовища є цілеспрямованим і керованим процесом інтеграції виховних взаємодій середовищ з метою якісного перетворення реального середовища у сприятливе середовище для розвитку сутнісного потенціалу та індивідуалізації тих, хто навчається. Педагогізація середовища як процес характеризується педагогічним цілепокладанням і доцільністю, ґрунтується на принципах природо- та культуровідповідності, цілісного розгляду особистості як складної біо - і психосоціальної системи, що розвивається винятково в ході вибіркової взаємодії самої особистості з різноманітним середовищем. Автор зазначає, що жодне окремо взяте соціальне

мікросередовище не може бути достатнім для сприятливого розвитку внутрішньої сутності людини, сприятливого протікання суперечливих процесів соціалізації й індивідуалізації. Будь-яке мікросоціальне середовище є лише маленькою часткою того величезного світу, що, інтегративно поєднуючи нескінченну безліч мікросередовищ, які взаємодіють між собою у тому чи тому ступені, як понад макросередовище, що взаємодіє з особистістю [33]. Засобами навчання є предмети, які формують матеріальну складову навчального середовища та беруть участь у навчальній діяльності.

У соціології виокремлюється мікросередовище, яке є сукупністю матеріальних, політичних і соціально-психологічних факторів, що взаємодіють та впливають на особистість через фактори її оточення в процесі діяльності, а також є одним із складників загального соціального макросередовища. У роботах Ю. Кулюткіна і С. Тарасова описується середовище, яке складається з таких компонентів, як :

Просторово-семантичний компонент:

- архітектурно-естетична організація життєвого простору (архітектура будівлі та дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень, можливість просторової трансформації приміщень виникає при необхідності тощо);
- символічний простір (різні символи – герб, гімн, традиції та ін.)

Змістовно-методичний компонент:

- змістова сфера (концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, підручники та навчальні посібники тощо);
- форми і методи організації освіти (форми організації занять – уроки, дискусії, конференції, екскурсії тощо, дослідницькі спілки, структури самоврядування та ін.)

Комунікаційно-організаційний компонент:

- особливості суб'єктів освітнього середовища (розподіл статусів і ролей, статеві і національні особливості учнів і педагогів, їх цінності, установки, стереотипи і т.п.);
- комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова і

- соціальна щільність серед суб'єктів освіти, ступінь скупченості і т. ін.);
- організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп та ін).

Для типологізації освітнього середовища можуть служити такі підстави:

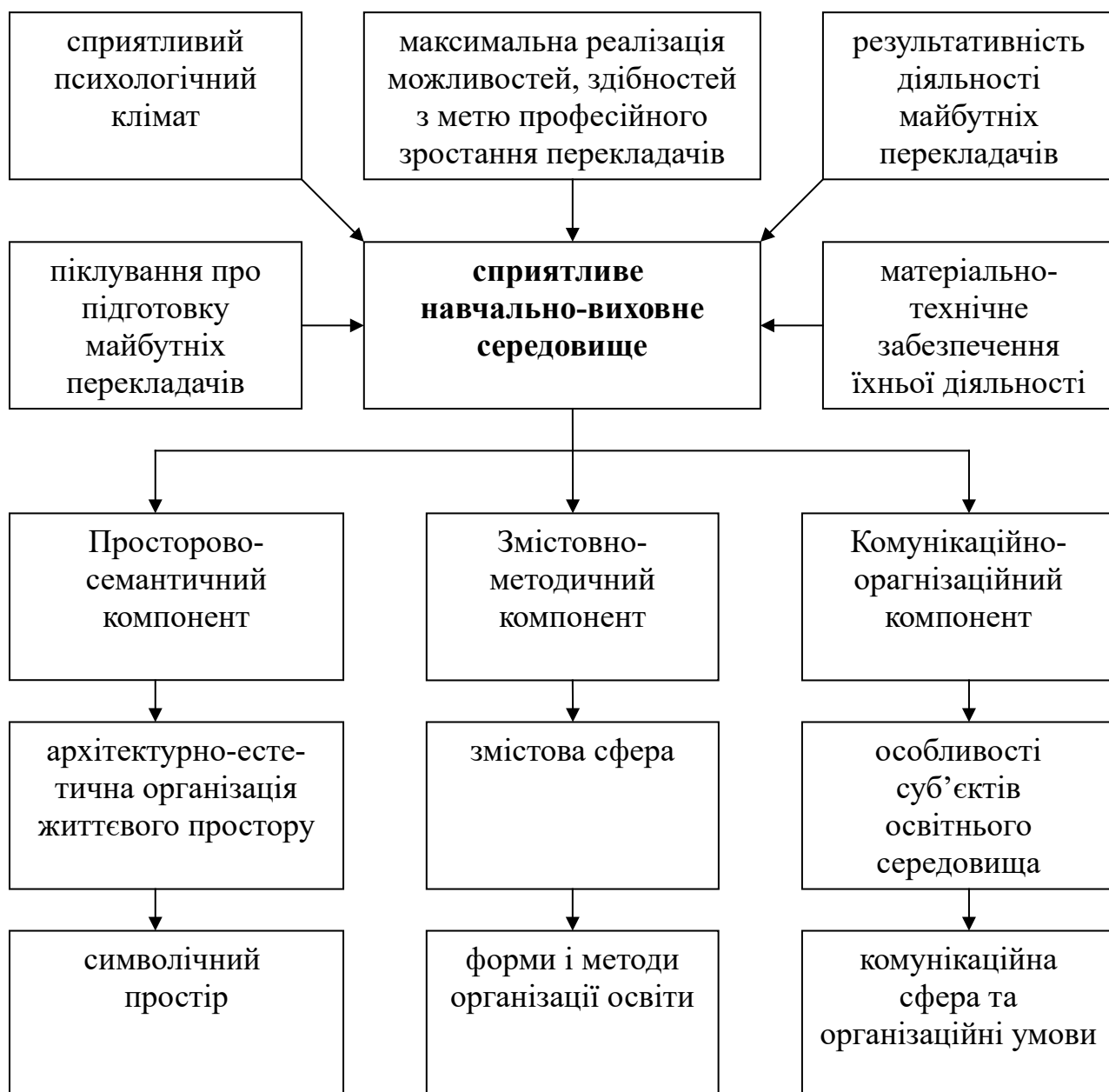
- за стилем взаємодії всередині середовища (конкурентна – кооперативна, гуманістична – технократична і т. ін.);
- за характером відношення до соціального досвіду і його передання (традиційна – інноваційна, національна – універсальна і т. ін.);
- за ступенем творчої активності (творча – регламентована);
- за характером взаємодії із зовнішнім середовищем (відкрита – замкнена) [118].

На нашу думку, саме ці компоненти слід ураховувати під час створення сприятливого навчально-виховного середовища.

З огляду на вищезазначене, було розроблено схему, за Ю. Кулюткіним і С. Тарасовим, що відображає структуру навчально-виховного середовища, яке сприяє професійній підготовці майбутніх перекладачів. Саме це середовище будемо називати сприятливим (див. схему 1.1).

Схема 1.1

Структура сприятливого навчально-виховного середовища



Чинники сприятливого навчально-виховного середовища, що впливають на результати діяльності педагогів визначає Т. Лошакова [131]. На нашу думку, стосовно підготовки майбутніх перекладачів ці чинники можуть бути уточнені згідно з їхньою професійною діяльністю. Отже, такими чинниками (на підставі аналізу науково-педагогічної літератури [11, 14, 30, 56, 68, 78, 87, 108, 119, 129]) є:

- сприятливий психологічний мікроклімат, який залежить від узгодженості взаємодій, традицій, ситуацій успіху, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності майбутніх перекладачів;

- максимальна реалізація можливостей, здібностей з метою професійного зростання перекладачів;
- результативність діяльності майбутніх перекладачів;
- піклування про підготовку майбутніх перекладачів;
- матеріально-технічне забезпечення їхньої діяльності.

Автор характеризує кожне з мікросередовищ за такими складниками його створення: визначення, структура, відмінні ознаки, суб'єкти, умови, закономірності, принципи, етапи розвитку, результати.

На підставі аналізу наукової літератури було розроблено схему, що відображає місце навчально-виховного середовища в освітньому просторі вищого педагогічного навчального закладу, де здійснюється підготовка майбутніх перекладачів (див. схему 1.2).

Як бачимо зі схеми 1.2, середовище особистості складається з таких мікросередовищ: інтелектуальне, соціальне, науково-методичне, культурно-естетичне, психологічне.

Інтелектуальне мікросередовище – це таке середовище, в якому освітній процес цілеспрямовано орієнтований не тільки на академічну й професійну підготовку учнів, але й на розвиток їхньої функціональної грамотності (лінгвістичної, комунікативної, комп'ютерної та ін.), формування ключових компетентностей, а також на їхній особистісний розвиток і саморозвиток.

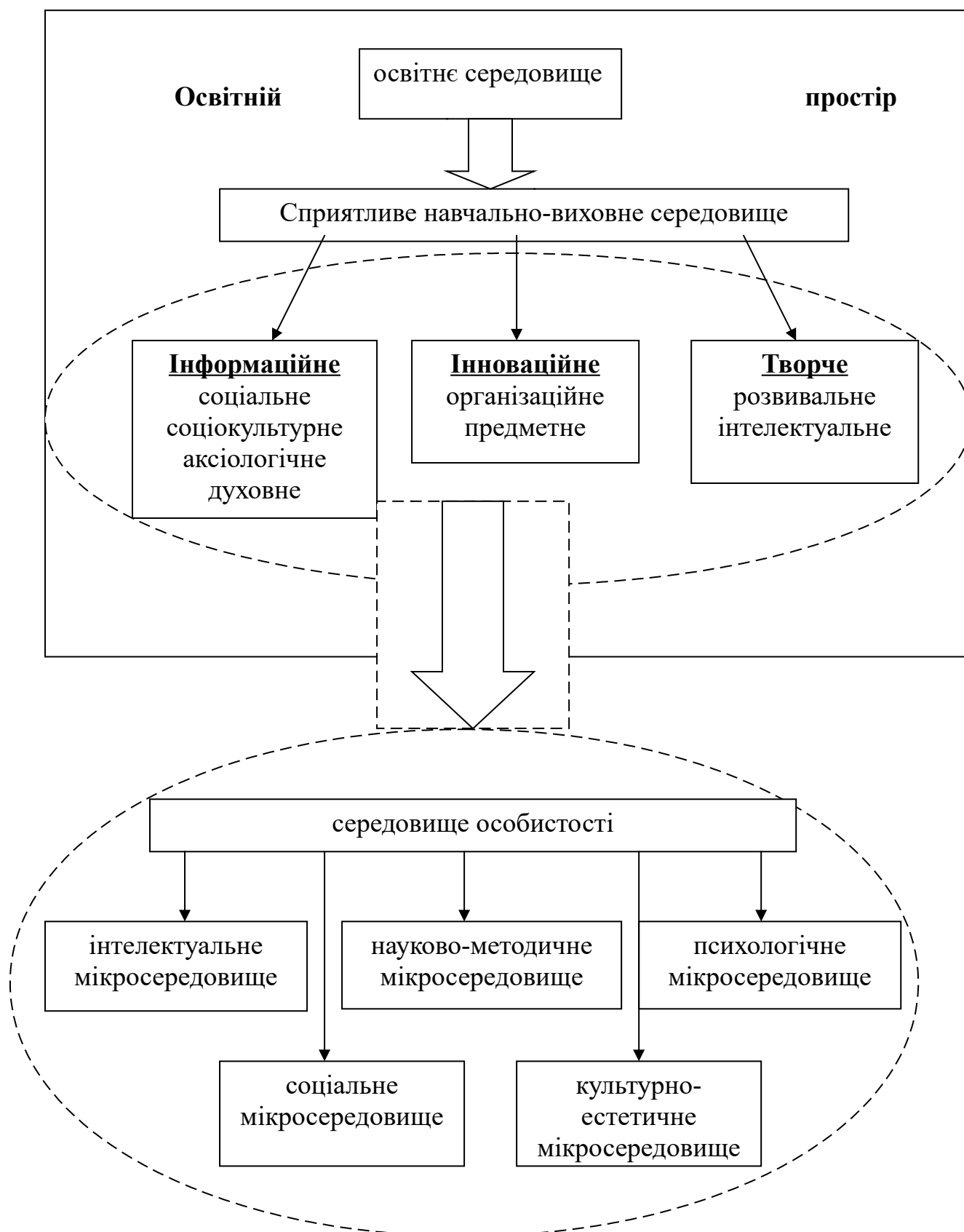
Соціальне мікросередовище – це емоційно-моральна обстановка навчального закладу, яка впливає на умови життєдіяльності всіх суб'єктів педагогічного процесу, на актуалізацію творчого потенціалу, реалізацію потреб, здібностей і можливостей суб'єктів.

Науково-методичне мікросередовище – це середовище, в якому відбувається професійна діяльність учителів, проходить процес професійного зростання.

Схема 1.2

Місце сприятливого навчально-виховного середовища в освітньому

просторі педагогічного вищого навчального закладу



Культурно-естетичне мікросередовище – середовище, в якому відбувається духовне, моральне, естетичне і культурне взаємозростання і

взаємозбагачення суб'єктів.

Психологічне мікросередовище – середовище, яке сприяє спільній продуктивній діяльності і всебічному розвитку суб'єктів на основі гуманної взаємодії і взаємовідносин [131].

Підсумовуючи, зазначимо, що сприятливе навчально-виховне середовище повинно об'єднувати кілька середовищ для взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Оскільки навчально-виховне середовище впливає на підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, змінює методи, форми роботи, розвиває інтелектуальні орієнтації студентів у цілому й окремі особливості, підвищуючи їхній інтелектуальний рівень, творчий потенціал, духовне, моральне, естетичне і культурне взаємозростання, вважаємо його чинником, що впливає на професійну підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

1.3 Педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету

Для ефективності підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, на нашу думку, необхідно впровадити педагогічні умови, що сприятимуть професійній підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

По-перше, необхідно розглянути поняття «умова» і його характеристики з погляду філософії, лінгвістики і педагогіки. У філософії поняття «умова» розуміють як ставлення предмета до тих, хто його оточує, так і їх ставлення до нього, без якого він не може існувати. У філософському енциклопедичному словнику умова трактується як те, від чого залежить щось інше (зумовлюване); істотний компонент об'єктів (речей, їх станів, взаємодії),

за наявності яких за необхідністю слідує існування цього явища [226 ; с. 707]. Згідно з педагогічними дослідженнями поняття «умова» використовується при характеристиці цілісного педагогічного процесу.

Це питання розглядали також дослідники з проблем підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (Ю. Бабанський [171], О. Вербицький [43], З. Курлянд [120], Т. Шамова [235] та ін.). Так, Т. Шамова структурує умови активізації пізнавальної діяльності студентів у такий спосіб:

- умова, метою якої є забезпечення формування мотиву діяльності;
- умова, головною метою якої є забезпечення успіху формування знань і вмінь на підставі управління процесом навчання;
- умови, в яких головне – включити індивіда в активне навчання [235].

Ю. Бабанський виокремлює зовнішні (природно-географічні, громадські, виробничі, культурні) і внутрішні (навчально-матеріальні, морально-психологічні, естетичні) групи умов функціонування педагогічної системи [171; с. 73-74].

За словниковими джерелами поняття «умова» розглядається як обставина, від якої що-небудь залежить [156 ; с. 750], як вимога, пропозиція, що ставиться однією зі сторін, які домовляються про що-небудь; як усна чи письмова домовленість про що-небудь, угода; як правила, які встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [40; с. 1295]; як довільна, не необхідна, додаткова обставина, від якої залежить ефект угоди [27; с. 42].

У педагогіці визначають «умову» як обставину, від якої що-небудь залежить [169; с. 23]. З. Курлянд підкреслює, що коли одне явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими явищами у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; якщо явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [120]. .

Педагогічними умовами дослідники проблем підготовки у вищій школі, визначають: урахування пізнавальних і мотиваційних процесів студентів (З. Курлянд [120], С. Панов [162] та ін.); використання підручників,

програми, системи творчих завдань (І. Богданова [24], Г. Бороздіна [29] та ін.); застосування комплексу методів і специфіки матеріалу, що вивчається (Г. Андрєєва [10], О. Вербицький [42]).

Щодо поняття «педагогічні умови» дослідження свідчать про відсутність єдності думок. Так, за визначенням В. Стасюк, педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та завдяки яким відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [202; с. 176]. Є. Іванченко наполягає на тому, що педагогічна умова – це обставина, яка впливає на розвиток професійних і особистісних якостей студентів, урахування яких необхідне для ефективності формування у процесі навчання інтегрованих якостей особистості [80; с. 7]. За Т. Іщенко, педагогічна умова, по-перше, – це така обстановка чи обставина, що впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів систем, якостей особистості та ін., і забезпечується відповідними факторами; по-друге, завдяки реалізації педагогічних умов ефективність організації фахового навчання переходить із можливості в дійсність; по-третє, забезпечення педагогічних умов відбувається за певними напрямками [84 ; с. 39-40].

Підсумовуючи, під педагогічними умовами підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування будемо розуміти сукупність таких обставин та способів організації навчального процесу, що впливають на їхню комунікативну взаємодію з людьми різних культурних співтовариств.

Проаналізувавши стан проблеми підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, ґрунтуючись на аналізі соціологічної, філософської та психолого-педагогічної літератури, ураховуючи особистий досвід роботи викладача ВНЗ, педагогічними умовами, що впливають на підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, визначаємо такі:

- забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму майбутніх перекладачів під час їхньої підготовки;

- посилення інтеграції знань та вмій з урахування порівняльного аналізу особливостей своєї та іншої культури шляхом встановлення міжпредметних зв'язків;
- використання ігрових технологій, що містять різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі їхньої підготовки до міжкультурного спілкування

Розглянемо зазначені педагогічні умови докладніше.

Сьогодні відбуваються значні зміни у світовій практиці гуманітарної освіти. У зв'язку зі збільшенням обсягу інформації, який необхідно засвоїти в період навчання у виші, а також з необхідністю підготовки студентів до професійної діяльності, важливого значення набуває забезпечення настанови, спрямованої на подолання етноцентризму, оскільки питання, пов'язані з етноцентризмом є актуальними в їхній подальшій професійній діяльності.

По-перше, нам необхідно розглянути поняття «мотив». Мотив – одне з ключових понять психологічної теорії діяльності, що розроблялася провідними радянськими психологами, зокрема О. Леонтєвим [127]. Р. Немов під мотивом розуміє спонукання до дій, викликане системою потреб того, хто навчається, у різній мірі усвідомлюване або неусвідомлюване ним взагалі [150]. А. Платонов вважає, що мотивація, як явище психічне, є сукупністю мотивів. Розглянемо такі види мотивації, як:

Зовнішня мотивація (екстринсивна) – мотивація, що не пов'язана зі змістом певної діяльності, натомість зумовлена зовнішніми щодо суб'єкта обставинами. Внутрішня мотивація (інтринсивна) – мотивація, яка пов'язана не з зовнішніми обставинами, а із самим змістом діяльності.

Позитивна і негативна мотивація. Мотивація, заснована на позитивних стимулах, називається позитивною. Мотивація, заснована на негативних стимулах, називається негативною.

Стійка та нестійка мотивація. Стійкою вважається мотивація, що заснована на потребах людини, оскільки вона не вимагає додаткового підкріплення. [244].

Мотивація у широкому розумінні – це процес спонукання працівників до діяльності для досягнення цілей організації. З цього визначення можна дійти висновку, що ефективна реалізація функції мотивації потребує: по-перше, усвідомлення того, що спонукає робітника до праці; по-друге, розуміння того, як спрямувати ці спонукання в русло досягнення цілей організації.

Р. Немов розглядає мотивацію в навчально-виховному процесі як механізм реалізації мотивів навчання, що існують, які б спонукали тих, хто навчається до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти [150]. Саме ці мотиви спонукають до розуміння емоційного стану співрозмовника та адекватного впливу на його поведінку під час міжкультурного спілкування. У процесі контакту з іншими культурами більшість людей критикують чужі культурні цінності, використовуючи як зразок власні критерії культурного етносу. Такий вид ціннісного судження прийнято називати етноцентризмом. Етноцентризм означає, що цінності інших культур розглядаються та оцінюються з погляду своєї власної культури.

Д. Мацумото визначає етноцентризм як тенденцію оцінювати світ за допомогою власних культурних фільтрів. Тобто кожний засвоює певну модель поведінки й у процесі цього обирає для себе певний спосіб сприйняття та інтерпретації поведінки інших людей. Саме в такий спосіб ми вперше сприймаємо інших та інтерпретуємо їхні дії, і це є нормальним наслідком розвитку людини в суспільстві. У цьому сенсі етноцентризм сам по собі не є поганим чи хорошим, він тільки відображає стан речей, що існують.

Автор стверджує, що деякі люди розуміють, що сприймають та інтерпретують інших і довколишній світ тільки одним із можливих способів, що існують інші інтерпретації і що їхні інтерпретації можуть не віддзеркалювати справжні наміри довколишніх людей. Інші ж люди не усвідомлюють, що реагують на різноманіття, користуючись своїми культурними фільтрами, вони вважають, що їхній спосіб сприйняття та

інтерпретації світу є єдиним. Такі люди не визнають ані існування інших можливих інтерпретацій, ані того, що вони самі можуть бути неправі. Отже, питання не в тому, чи існує етноцентризм, а в тому, чи визнають люди свою етноцентричність [136].

Дослідження етноцентризму, проведені Д. Кемпбеллом і його колегами, показали, що для етноцентризму притаманно:

- сприймати норми і цінності своєї культури природними і правильними, а іншої – неприродними і неправильними;
- розглядати власні звичаї як універсальні як для себе, так і для інших;
- відчувати ворожість відносно інших етнічних груп;
- надмірно пишатися своєю культурою.

Етноцентристська переоцінка власної культури зустрічається у багатьох народів у різних регіонах світу. Більшість культурних антропологів сходяться в думці, що етноцентризм в тій чи тій мірі притаманний будь-якій культурі. У процесі міжкультурного спілкування сторонам, що взаємодіють, доводиться стикатися з необхідністю осмислення чужої культури, яка має свої особливості. Етноцентризм часто створює перешкоди для міжкультурного спілкування, саме тому для його подолання кожний індивід повинен визначити, оцінити культурні відмінності та адекватно сприйняти їх.

Об'єктами подолання етноцентризму в майбутніх перекладачів завдяки забезпеченню відповідної настанови стають не тільки знання, які вони отримують для здійснення професійного перекладу, але і пояснення поняття «емпатія» як розуміння емоційного стану, прояв співчуття, а також доброзичливе ставлення до людини з іншого культурного суспільства в особистому та професійному спілкуванні.

Емпатія – це здатність поставити себе на місце іншої людини або тварини, здатність до співпереживання. Емпатія також включає здатність визначити емоційний стан іншої людини на основі мімічних реакцій, вчинків, жестів і т. ін. Також під емпатією розуміють здатність відчувати емоційний стан людини, не бачачи її. Емпат – людина, яка здатна сприймати

переживання, емоції й почуття іншої людини на рівні своїх власних емоцій [245]. В. Мегедь розуміє емпатію як глибоке й безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, її прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з її переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в її інтересах. Автор вважає, що емпатія – це дар, який передбачає наявність розвиненої функції етики, гармонізує форми особистості, властивостей меланхолійного темпераменту і високих моральних принципів. А також виділяє три рівні емпатії:

1-й рівень – найнижчий, це сліпота до почуттів і думок інших, таких людей більше цікавлять свої власні. І якщо їм здається, що вони добре знають і розуміють інших, їх висновки часто помилкові. Втім, усвідомити свою помилку їм заважає низький рівень емпатії та власні помилки можуть тривати все життя.

2-й рівень – епізодична сліпота до почуттів і думок інших, зустрічається найчастіше. Властивий будь-яким типам особистості, хоча і в різних проявах.

3-й рівень емпатії – найвищий. Це постійне, глибоке і точне розуміння іншої людини, уявне відтворення її переживань, відчуття їх як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною своїх проблем і прийняття правильних рішень без будь-якого нав'язування своєї думки чи своїх інтересів. Для цього треба вміти відректися від свого «Я» [137].

Емпатія у словникових джерелах розглядається як розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в його суб'єктивний світ. Той чи той рівень емпатії є професійно необхідною якістю для всіх фахівців, робота яких безпосередньо пов'язана з людьми (чиновники, керівники, продавці, менеджери персоналу, педагоги, психологи, психотерапевти та ін.) [198].

Існує широкий діапазон проявів емпатії. На одному полюсі знаходиться позиція повного занурення у світ почуттів партнера по спілкуванню. Мається на увазі не просто знання емоційного стану людини, а саме переживання її

почуттів, співпереживання. Таку емпатію називають афективною або емоційною. Інший полюс займає позиція більш абстрактного, об'єктивного розуміння переживань партнера по спілкуванню без значного емоційного заглиблення до них. У зв'язку з цим розрізняють такі рівні емпатії: співпереживання (коли людина відчуває емоції, повністю ідентичні піднаглядним), співчуття (емоційний відгук, спонукання надати допомогу іншому), симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до інших людей).

Емпатичне розуміння не є результатом інтелектуальних зусиль. Багато фахівців вважають емпатію природженою властивістю, яка генетично детермінована. Життєвий досвід індивіда може тільки підсилити або послабити її. Емпатія залежить від доступності і багатства життєвого досвіду, точності сприйняття, вміння налаштуватися, слухаючи співрозмовника, на одну емоційну хвилю з ним. Різні тренінгові методи допомагають підвищити емпатичні здібності (за умови їх природженої наявності), розвивають уміння більш ефективно застосовувати емпатію в особистому та професійному спілкуванні. Можливі дефектні (помилкові) застосування емпатії. До них належать неусвідомлюване неприйняття тих почуттів партнера по спілкуванню, яких індивід уникає в самому собі, неконтрольоване і недоречне використання емпатії, що в крайніх випадках набуває патологічних форм, маніпулятивне застосування емпатії (коли вона виступає у вигляді прихованого переконання, умовляння, навіювання) [198].

На нашу думку, емпатія – це система взаємодії партнерів, яка дозволяє збагнути сутність іншого, зрозуміти сенс його вчинків, причини брехні або щирості та адекватно вплинути на його поведінку. Під поняттям «етноемпатія» розуміємо усвідомлення і сприйняття норм та цінностей чужої культури, прояв поваги та невідчуття ворожості відносно інших етнічних груп.

Основні засоби, спрямовані на забезпечення наявності мотивації до подолання етноцентризму в майбутніх перекладачів полягають у висуненні і розв'язанні навчальних проблем:

- створення проблемних ситуацій, пов'язаних із міжкультурними конфліктами та вирішення їх шляхом узагальнення знань із різних навчальних дисциплін;
- постановка пізнавальних завдань;
- розв'язання комплексних задач за допомогою отриманих знань у міжкультурній галузі.

Перекладача, який подолає етноцентризм і буде спрямовуватися на етнопатію, можна визначити не тільки як посередника між культурами, але і як професіонала, який здатний долати конфлікти, що виникають у процесі міжкультурного спілкування.

Отже, забезпечення наявності мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму в майбутніх перекладачів, дозволяють їм зрозуміти сенс учинків співрозмовника, його ставлення до звичаїв, емоцій і почуттів під час спілкування, створює основу для міжкультурної комунікативної взаємодії представників інших етнічних груп, а, отже, є педагогічною умовою підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Наступною умовою підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування є посилення інтеграції знань і умінь, спрямованих на порівняльний аналіз особливостей своєї та іншої культури шляхом устанавлення міжпредметних зв'язків.

На сучасному етапі розвитку суспільства система вищої професійної освіти розглядається як середовище, це сприяє творчому, інтелектуальному розвитку фахівця. Сучасний ринок праці потребує нових спеціалістів, роботодавці мають потребу у фахівцях, які здатні до швидкої адаптації та мають високий рівень професійної підготовки фахівців, саме тому ті, хто навчається, вимагають від викладачів найновіших знань та найбільш удосконалених засобів навчання. Саме на цьому етапі необхідно вплинути на процес підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

На нашу думку, необхідно посилити інтеграцію знань і вмінь, спрямованих на порівняльний аналіз особливостей своєї та чужої культури

шляхом встановлення міжпредметних зв'язків як умову, що впливає на професійну підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

За словниковими джерелами, поняття «інтеграція» тлумачиться як бік процесу розвитку, пов'язаний з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце в межах системи, що існує, саме тому вони призводять до піднесення рівня її цілісності та організованості або, якщо виникла нова система з раніше не зв'язаних елементів, окремі частини інтегрованого цілого мають різний ступінь автономії [227], доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [27, с. 40].

Педагогічне визначення поняття «інтеграція» можна знайти у роботах І. Зверева та В. Максимової. На думку дослідників, інтеграція – це процес нерозривно зв'язного, єдиного цілого. Вони стверджують, що в навчанні інтеграція здійснюється шляхом злиття в єдиному синтезованому курсі (темі, розділі програми) елементів різних навчальних дисциплін, наукових понять, методів, комплексції основ наук, у розкритті міжпредметних проблем [72].

Інтеграція сприяє поглибленню зв'язків між знаннями з різних дисциплін у студентів та розширює їхні потенційні можливості у процесі міжкультурного спілкування.

Т. Парсонс розуміє інтеграцію як структури та процеси, за допомогою яких відносини між частинами соціальної системи впорядковуються у спосіб, що забезпечує їхнє гармонійне функціонування в системі [164]. За І. Козловською, інтеграція – це процес взаємопроникнення, уніфікації знання, який проявляється завдяки єдності з процесом диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей [94, с. 49]. Інтеграція є джерелом нових зв'язків між фактами, а також сприяє переносу інформації з однієї науки в іншу, тим самим забезпечуючи більш інтенсивне засвоєння знань студентами.

На думку М. Іванчук, важливим способом здійснення інтегративних зв'язків є будь-які ситуації, пов'язані з узагальненням знань, умінь, інформації, одержаної в системі предметного навчання. Інтеграція інформації поєднана з формуванням моделей мислення. Кожний новий зв'язок повинен включатись у наявну понятійну структуру тих, хто навчається, за допомогою процесів генералізації та розрізнення. Той, хто навчається, виокремлює загальне, особливе й одиничне в нових знаннях [81].

Внутрішня інтеграція процесів, які відбуваються у свідомості студентів, сприяє зовнішнім процесам інтеграції, одним з яких є інтеграція знань. Інтеграція знань орієнтує на зміст професійної підготовки та систематизує знання з різних споріднених наук. О. Столяренко звертає увагу на потребу інтеграції всіх дисциплін для якісного засвоєння знань, важливих для формування світогляду в тих, хто навчається [203]. Інтеграція знань сприяє виробленню професійного мислення, орієнтує студентів на використання отриманих знань у різних ситуаціях, сприяє зростанню та систематизації їхніх знань.

М. Чепіков під інтеграцією наук і наукових знань розуміє взаємозв'язок, взаємодію, засіб широкого використання спільних ідей, прийомів роботи, дослідження докільця. За спрямованістю процесів автор виокремлює інтеграцію вертикальну (взаємодія кількох наук, що різнопланово вивчають один і той самий об'єкт) і горизонтальну (зв'язок наукових галузей усередині великих комплексів наук), зовнішню (єдність, взаємозв'язок окремих галузей науки) та внутрішню (взаємопроникнення напрямків, яке відбувається в кожній науці) [233].

На нашу думку, інтеграція знань і вмінь сприяє формуванню у студентів умінь порівнювати, узагальнювати інформацію та робити висновки. Вони не тільки поглиблюють уявлення про нові навчальні дисципліни та розширюють кругозір, а й сприяють формуванню інтелекту особистості. Саме тому в ході дослідження було розроблено схему, що відображає інтеграцію знань, які віддзеркалюють зв'язок між навчальними дисциплінами

у процесі підготовки майбутніх перекладачів (див. схему 1.3).

Схема 1.3

Інтеграція знань і вмінь під час підготовки майбутніх перекладачів

	ЛП		ПДМС	
ПП				ЗП
	ПМД		ІКП	

ЛП – лінгвістична підготовка

ПДМС – підготовка до міжкультурного спілкування

ЗП – загальноосвітня підготовка

ІКП – інформаційно-комунікативна підготовка

ПМД – підготовка до мовленнєвої діяльності

ПП – підготовка до перекладу

Програма підготовки майбутніх перекладачів містить у собі елементи інтеграції знань між такими дисциплінами, як: «Педагогіка», «Психологія», «Політологія», «Соціологія», «Міжкультурна комунікація в сучасному світі» та «Переклад і міжкультурна комунікація». Під час вивчення цих курсів студенти розглядають та вивчають педагогічні, політичні й соціальні аспекти різних культурних співтовариств. Також обговорюються питання, пов'язані з економікою різних держав, тим самим виникають інтегративні зв'язки між дисциплінами «Основи економічної теорії» та «Переклад і міжкультурна комунікація».

Також можемо простежити інтеграцію між дисциплінами «Основи прикладної лінгвістики», «Загальне мовознавство», «Психолінгвістика» та «Лінгвокраїнознавство». Зазначимо, що дисципліни «Основи прикладної лінгвістики» і «Загальне мовознавство» майбутні перекладачі вивчають на першому курсі і саме ці навчальні дисципліни розглядають основні поняття,

без яких студенти не зможуть зрозуміти новий матеріал, що містить лінгвістичні особливості різних країн.

Елементи інтеграції знань можемо побачити також у курсах таких дисциплін, як «Релігія» та «Переклад і міжкультурна комунікація». Без знань про релігії, які існують у різних країнах, не зможе відбуватись успішна міжкультурна комунікація, яка передбачає грамотне й обґрунтоване прийняття рішення майбутніми перекладачами під час спілкування з представниками різних культурних співтовариств.

Неможливо не підкреслити інтеграцію між дисциплінами «Практична фонетика», «Практична граматики», «Практика усного мовлення», «Практика писемного мовлення», що сприяють підготовці майбутніх перекладачів до мовленнєвої діяльності і за допомогою яких студенти-перекладачі набувають фундаментальних знань з іноземної мови, що інтегруються зі знаннями з дисциплін «Вступ до перекладознавства», «Основи теорії перекладу», «Переклад офіційних паперів» та «Письмовий переклад».

Також можемо простежити інтеграцію, що відбувається під час інформаційно-комунікаційної підготовки майбутніх перекладачів, до складу якої входять такі дисципліни, як «Сучасні інформаційні технології у перекладі», «Комп'ютерні фонди мов», «Комп'ютерні лінгвістичні системи в перекладі», «Комп'ютеризований переклад», «Комп'ютерна лексикографія у перекладі» та «Інформатика». Усі ці дисципліни забезпечують студентів знаннями про комп'ютерні технології та можливість обміну інформацією за допомогою системи Інтернет. Зважаючи на обсяг цієї інформації, можна вважати цей обмін інтегрованим.

У процесі підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності можемо побачити елементи інтеграції знань між дисциплінами з підготовки до перекладу і мовленнєвої діяльності та дисциплінами, пов'язаними з комп'ютерним перекладом. Сьогодні існує великий вибір комп'ютерних перекладачів та словників, які використовують для перекладу різних документів. Результат комп'ютерного перекладу завжди має безліч як

лінгвістичних, так і граматичних помилок. Такий переклад неможливо відредагувати без знань з граматики, лексики, стилістики перекладу. Саме ці знання встановлюють інтегративний зв'язок між дисциплінами «Комп'ютеризований переклад», «Комп'ютерна лексикографія у перекладі», «Письмовий переклад», «Практична граматики», «Практична граматики».

Але цього недостатньо для підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Наявна інтеграція, на нашу думку, передусім базована за способом і за складом. Саме тому вважаємо, що необхідно посилити інтеграцію знань за спрямуванням.

У контексті дослідження перед нами постало завдання посилити інтеграцію знань і вмінь, спрямованих на порівняльний аналіз своєї і чужої культури шляхом установаження міжпредметних зв'язків. Розглянемо поняття «міжпредметні зв'язки». У сучасній дидактиці та методиці навчання міжпредметні зв'язки розглядаються як одна з найважливіших передумов підвищення наукового рівня викладання будь-якого навчального предмета та підвищення ефективності всього процесу навчання. Вони сприяють доступності у формуванні понять на заняттях із різних дисциплін.

Міжпредметні зв'язки – це дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ. Вони є результатом узагальнювальних дій, розвивають системне мислення [187, с.48]. Міжпредметні зв'язки відіграють особливу роль у сучасних умовах наукової інтеграції та відображають зміст і структуру навчальних предметів.

В. Максимова в понятті «міжпредметний зв'язок» три суттєвих ознаки: склад, спосіб, спрямованість та види їх зв'язку, що розподіляються між предметами: за способом (логічні, методичні прийоми і форми навчального процесу, за допомогою яких реалізуються зв'язки в змісті); за спрямуванням (формування узагальнених умінь і навичок, комплексне використання знань у ході вирішення навчальних завдань); за складом (об'єкти, факти, поняття,

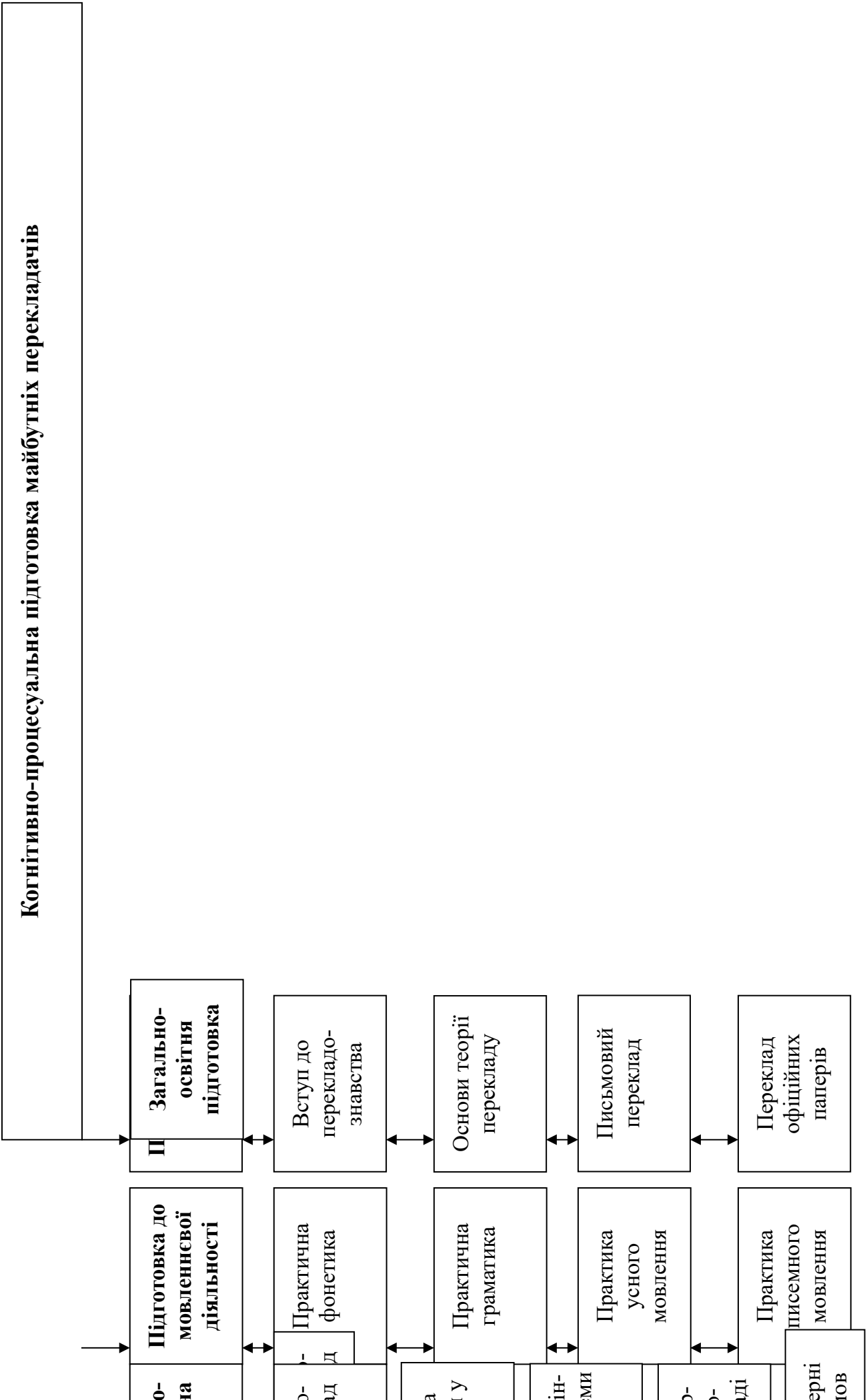
теорії, методи) [134].

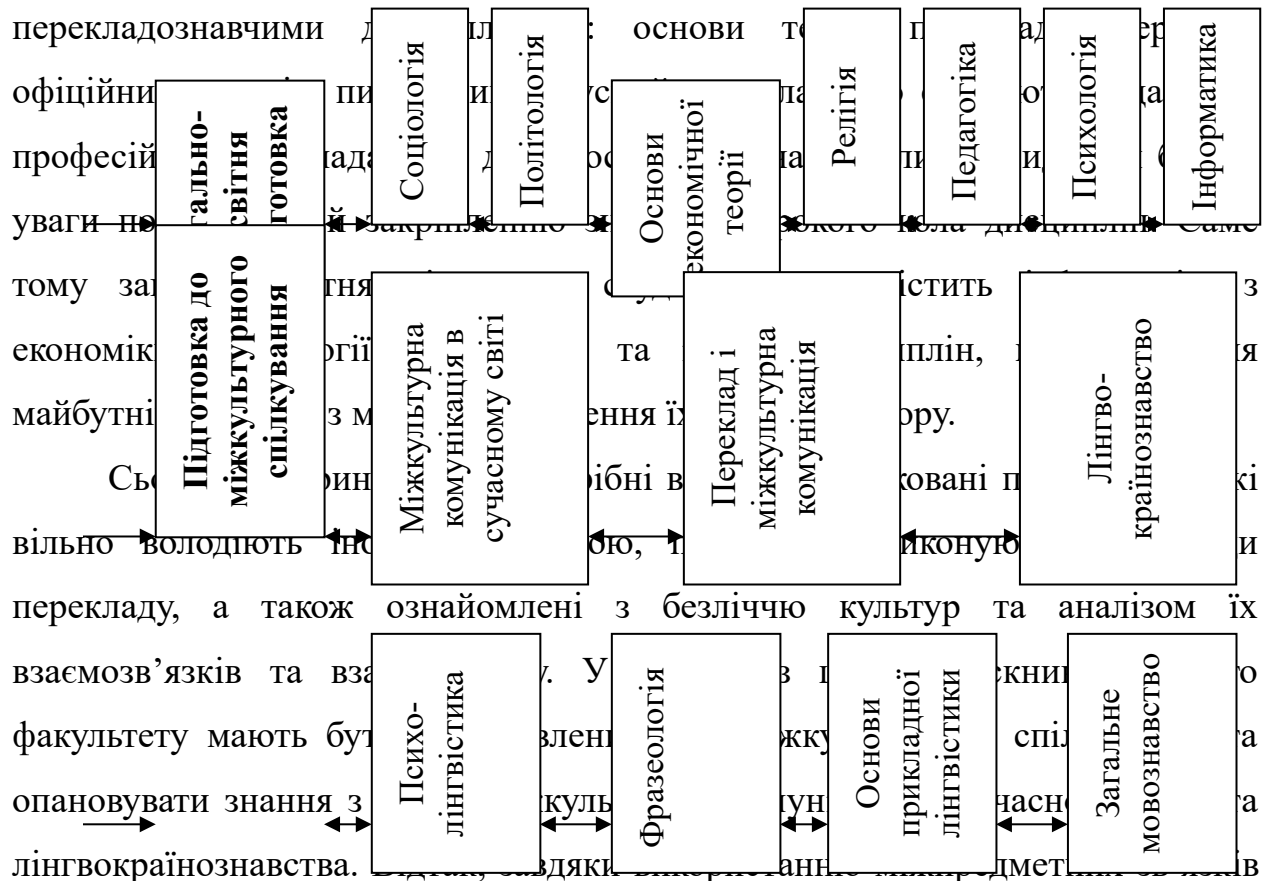
Міжпредметні зв'язки сприяють порівнянню нового матеріалу, що засвоєний студентами, з матеріалом, відомим їм раніше. Узагальнення нового під впливом раніше відомого із суміжних дисциплін забезпечує більш повне засвоєння програмного матеріалу. У процесі підготовки перекладачів важливу роль відіграє предметно-тематична підготовка. Широта тематичного діапазону – добрий показник рівня перекладача [6, с.48]. Тому, на нашу думку, підготовка майбутніх перекладачів повинна бути насамперед загальноосвітньою. Їм необхідно володіти основами наук і постійно поповнювати свої знання з різних галузей

Виходячи з дисертаційного дослідження Л. Тархової [208], було розроблено схему «Взаємозв'язок навчальних дисциплін у процесі когнітивно-процесуальної підготовки майбутніх перекладачів», що відображає взаємозв'язок навчальних дисциплін, за допомогою якого відбувається забезпечення майбутніх перекладачів необхідними знаннями для здійснення перекладу, а також знаннями про цінності і традиції інших культур (див. схему 1.4).

Зі схеми бачимо, що під час підготовки студентів – перекладачів, необхідна лінгвістична підготовка, яка надає знання з основ філологічних наук, які є базовими для подальшого навчання студентів. Підготовка до мовленнєвої діяльності забезпечує майбутніх фахівців теоретичними знаннями з фонетики і граматики та практичними навичками з усного мовлення.

**Взаємозв'язок навчальних дисциплін у процесі когнітивно-
процесуальної підготовки майбутніх перекладачів**





у процесі підготовки майбутніх перекладачів здійснюється не тільки узагальнення знань, одержаних з різних джерел, але й ознайомлення з цінностями і нормами своєї та чужої культури, виявляються етнокультурні відмінності. На етапі адаптації міжкультурних розбіжностей студенти повинні не тільки усвідомити міжкультурні відмінності, але й навчитись у процесі вивчення інтегрованих дисциплін поводитися відповідно до правил та традицій чужої культури.

Отже, створення обставин та способів організації навчального процесу, за допомогою яких у майбутніх перекладачів формуються інтегративні знання і вміння, спрямовані на порівняльний аналіз своєї та чужої культури шляхом забезпечення міжпредметних зв'язків, що складають основу їхньої комунікативної взаємодії з людьми різних етнічних груп, є педагогічною умовою, яку необхідно впроваджувати у процесі підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Наступною умовою успішної підготовки майбутніх перекладачів до

міжкультурного спілкування є використання ігрових технологій, що включають різні види їхньої квазіпрофесійної діяльності.

У процесі вирішення проблеми дослідження дійшли висновку щодо необхідності вибору такої організаційної форми взаємодії викладача і студентів, яка забезпечила б активність студентів, організацію квазіпрофесійної діяльності, створення ситуацій міжкультурного спілкування, формування механізмів емпатії. Тому однією з педагогічних умов, що сприяє ефективності процесу підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування визначено використання ігрових технологій, що містить різні види їхньої квазіпрофесійної діяльності.

Учені (Н. Бакшаєва, О. Вербицький та ін.) вважають, що квазіпрофесійна діяльність – це діяльність студента, навчальна за формою і професійна за змістом, що є трансформацію змісту і форм навчальної діяльності [42]. На думку інших дослідників (Є. Ісаєв, А. Орлов) потрібно здійснювати квазіпрофесійну діяльність у межах методичного практикуму через моделювання цілісного предметного і соціального змісту професійної діяльності, коли засвоєння досвіду, застосування теоретичних знань здійснюється в ході вирішення модельованих навчально-професійних ситуацій, що забезпечують умови трансформації засвоєних знань у професійно значущі вміння, дають зразки педагогічної етики, гуманістичної орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього спеціаліста [159]. Квазіпрофесійна діяльність студентів здійснюється паралельно з освітнім процесом на безперервній основі і передбачає постійний контакт студентів, викладачів і фахівців-практиків. Ця діяльність здійснюється за рахунок переживання досвіду і пов'язаних із ним проблем майбутньої професійної діяльності, який характеризується усвідомленням суперечності між цінностями професії та діяльністю фахівця.

Поняття «технологія» орієнтоване передусім на сферу матеріального виробництва, проте нині воно міцно увійшло до педагогічного словника.

Розглядаючи в дослідженні поняття «технологія», акцентуємо на власну педагогічну складову освітньо-виховної взаємодії. Вивчення праць учених (В. Волкова [48] З. Курлянд [120], Р. Хмельюк [169] та ін.), які розглядали педагогічні технології, показали, що тлумачення цього питання не однозначне. В нашій роботі під технологією ми розуміємо структурно-системний, доцільно – організований, діяльнісний процес з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів і викладачів, що гарантує досягнення заздалегідь поставлених цілей. Однією з таких технологій є ігрові технології. Поняття «ігрові технології» містить досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних або навчальних ігор (А. Деркач [65]). Навчальна гра може бути застосована до будь-якого предмету. А педагогічна гра передбачає такий вид гри, в якій розкриваються особливості педагогічного процесу школи, вищого навчального закладу тощо.

На підставі узагальнення праць, в яких розглядаються різні аспекти гри, було встановлено, що гра є видом діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому формується і вдосконалюється поведінка самоврядування. Педагогічні ігри мають істотну ознаку: вони містять чітко поставлену навчальну мету, яка досягається у процесі вирішення навчального завдання, проблеми або проблемної ситуації і відповідний результат, який має бути обґрунтованим і характеризуватися навчально-пізнавальною спрямованістю.

У сучасній освітній ситуації, що базується на принципі активності студента в навчанні, педагогічні ігри використовуються як самостійні технології для засвоєння матеріалу; як елементи (іноді істотні) більшої технології; як навчальне заняття або його частина; як технології позааудиторної роботи.

Застосування ігрових технологій в освітньому процесі спирається на такі науки, як філософія, культурологія, педагогіка і психологія, включаючи психологічну теорію дитячої гри. В цих науках накопичений значний

матеріал з феноменології та механізмів ігрової діяльності людини, яку можливо і необхідно використовувати стосовно розуміння, проектування, здійснення ігрової навчальної діяльності та діагностики її розгортання, результатів на всіх рівнях безперервної освіти, у тому числі професійної. Без урахування цих даних неможливо визначити освітній статус ігрових технологій, їх місце в загальній системі інших форм і методів навчання, роль у досягненні цілей загального і професійного розвитку майбутнього фахівця.

Філософські аспекти ігрової діяльності були осмислені в концепції ігрової культури Й. Хейзинга [226], І. Кона [99] та інших вітчизняних філософів і соціологів. Згідно з концепцією Й. Хейзинга [227] гра – самостійне явище культури, що розігрується в певних просторових і тимчасових межах, в яких існує свій власний порядок, що має непорушний характер.

Течія і сенс гри знаходяться в ній самій. Зазначимо, що це положення концепції Й. Хейзинг [227] підтверджується і детально розробляється у працях вітчизняних психологів О. Леонтьєва [128] і В. Семиченко [193], присвячених структурі ігрової діяльності. У концепції Й. Хейзинга [227] описується властивість гри, яка створює відчуття досконалості і гармонії зі світом. Ця властивість гри є, за нашим переконанням, надзвичайно цінним для організації педагогічного процесу і здійснення процесу міжкультурного спілкування.

І. Кон розглядає гру як механізм «самоорганізації і самонавчання» психіки людини. Гра, на його думку, є узагальненою моделлю формування «самозвеличення», спосіб збирання «свого Я», найважливішою універсальною формою, в якій реалізуються «потужні процеси самоперевірки, самовизначення і самовираження» [99; с. 42,67].

Філософські основи ігрової діяльності проявляються якнайповніше в контексті культурологічного підходу до процесу формування умінь міжкультурного спілкування і забезпечують залучення та засвоєння студентами норм і цінностей культури й суспільства, сприяють формуванню

здатності особистості до культурного саморозвитку, орієнтують студентів на засвоєння єдиних для усіх людей соціально-культурних цінностей, сприяють розвитку емпатії та рефлексії.

Особливе науково-теоретичне значення для аналізу соціально-психологічних аспектів гри має положення про основні види діяльності, а саме: спілкування, пізнання, працю. Завдяки взаємодії і злиттю спілкування, пізнання та праці в різноманітних формах виникає така синтетична форма діяльності, як ігрова.

Аналіз й узагальнення праць таких дослідників, як І. Кон [99], О. Леонтьєв [128], Т. Пастрик [168] та інших, які розглядають гру як соціально-психологічний феномен, свідчить, що гра – це вид діяльності, яка охоплює всі періоди життя людини, сприяючи при цьому реалізації свідомого потенціалу особистості, гра виступає засобом інтенсивного розвитку особистості, таким, що дає можливість знайти її місце в соціумі.

Структура ігрової діяльності якнайповніше досліджена і представлена в роботах О. Леонтьєва [128]. Гра визначається ним як діяльність, предмет і мотив якої знаходяться в самому процесі її здійснення. Не будучи продуктивною діяльністю, структура гри, проте, містить планування, реалізацію цілей, аналіз результатів, в яких особистість повністю реалізує себе як суб'єкт. У межах ігрової діяльності, яка стає як би справжньою, легше і яскравіше виявляються особистісні риси кожного студента, особливості характеру і темпераменту, приховані й нереалізовані в буденному житті. Ситуації, що створюються викладачем на занятті, організовуються як переплетіння рольових очікувань і неформальних особистісних проявів. Студенти, залежно від типу особистості, від міри володіння предметом, що вивчається, від конкретної ролі в цій ситуації, можуть, за твердженням О. Леонтьєва [128], «самовиражатись» або «ховатися за свою соціальну роль». Значущими для започаткованого дослідження є також положення про формування і розвиток в ігровій діяльності не лише окремих інтелектуальних операцій, але й механізмів можливої зміни позиції та координації своєї

думки, стратегії й тактики поведінки з іншими можливими поглядами.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу ігрові технології забезпечують вільну розвивальну діяльність, що має творчий, імпровізаційний характер, створює позитивну емоційну напругу, умови змагальності і конкуренції та навчання спілкування у процесі спілкування. В умовах цього підходу процес спілкування розглядається як спілкування та навчальна співпраця викладача і студентів, з одного боку, і студентів між собою – з іншого.

Студенти взаємодіють у ході обговорення ситуацій, що виникають у процесі ухвалення узгоджених рішень. Спочатку студенти вступають у спілкування діалогічного типу, в якому формується мислення. Діалогічне спілкування, на думку О. Вербицького [42], є необхідною умовою вирішення навчальних проблем і завдань, підготовки й прийняття узгоджених рішень, розвитку пізнавальної активності особистості в навчанні і майбутній професійній діяльності. У процесі гри контакти та стосунки між студентами ускладнюються, розширюються і поглиблюються, отже, діалог перетворюється на полілог.

В умовах особистісно-діяльнісного підходу ігрові технології використовуються для формування умінь міжкультурного спілкування. С. Неверкович [149] визначив можливості ігрового навчання в плані активізації рефлексії у тих, хто навчається. Відповідно до цього визначимо ті моменти, які мають значення для успішного формування умінь рефлексії міжкультурного спілкування:

- груповий характер ігрових технологій, який забезпечує розігрування різноманітних ролей, зміну позицій, ігрове завдання і навчальну реалізацію зовнішньої відстороненої позиції учасника щодо діяльності партнера по грі і до своєї власної діяльності;
- колективне обговорення варіантів вирішення завдань, отриманих в роботі окремих груп студентів, в якому беруть участь студенти і викладач. На загальній дискусії представляються різні погляди, які іноді суперечать

один одному. При цьому учасники дискусії аналізують не лише свою думку в ході розробки аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й позиції партнерів по обговоренню з метою їх правильного розуміння.

Узагальнення літературних джерел свідчить про те, що ігрові технології виконують такі функції: мотиваційно-спонукальну, навчальну, виховну, орієнтувальну, компенсаторну, комунікативну, діагностичну, ігротерапевтичну, самореалізацій, корекцій, міжнаціональної комунікації [83, с.155].

З позиції контекстного підходу ігрові технології виступають формою відтворення в навчальному процесі предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерних для того чи того виду соціальної практики. У центрі уваги концепції О. Вербицького знаходиться ділова гра, яка є навчальною і забезпечує організацію квазіпрофесійної діяльності студентів, що одночасно знаходяться в позиції тих, хто навчається, і в позиції професіонала завдяки заданим у модельній формі предметним і соціальним проблемним ситуаціям. Автор запропонував обґрунтовану систему взаємопов'язаних принципів розробки і проведення ділової гри, що базуються на психолого-педагогічній теорії контекстного навчання і які утворюють цілісний підхід до освітнього процесу, що здійснюється в ігровій формі, до його логіки і внутрішніх зв'язків [42].

Ця система включає такі принципи:

- ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності, який забезпечує включення в гру не лише предметного і соціального змісту, але й особистісного компонента;
- проблемного змісту імітаційної моделі й процесу її розгортання в ігровій діяльності, що створює умови для рефлексії щодо освоєння студентами навчального матеріалу, який ставить студента в позицію дослідника;
- спільної діяльності й діалогічного спілкування учасників гри, що означає безпосереднє спілкування та взаємодію учасників гри в ході розв'язання

- запропонованих ситуацій і завдань;
- двопланового характеру гри, що відбиває двопланову діяльність учасників гри. З одного боку, студенти виконують квазіпрофесійну реальну діяльність, яка вимагає дій, пов'язаних із вирішенням цілком конкретних ситуацій і завдань, що часто мають нестандартний характер, з іншого боку – багато моментів цієї діяльності умовні і дозволяють відволіктися від реального життя з його відповідальністю та численними обставинами.

Учений ставить перед її учасниками цілі, що також відбивають реальний та ігровий контексти, ігрові цілі – виграти, реальні, педагогічні цілі навчання й виховання, а також формування професійно- і соціальнозначущих якостей особистості фахівців[42].

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що використання ігрових технологій забезпечує реалізацію культурологічного, особистісно-діяльнісного, соціокультурного і контекстного підходів у процесі формування умінь міжкультурного спілкування, наближує навчальний процес до ситуацій природного міжкультурного спілкування, забезпечує програвання типових ситуацій майбутньої професійної діяльності в умовах інокультурного середовища, формування і розвиток механізмів емпатії та рефлексії у міжкультурному спілкуванні.

У розвивальному напрямі ці ігрові технології сприяють всебічній підготовці особистості студента до безперервного процесу освіти саморозвитку, самовдосконалення упродовж усього життя. Виховний аспект полягає у вихованні особистості, що усвідомлює свою соціальну позицію, а, отже, здатна нести особистісну відповідальність за свою професійну діяльність.

Як зазначають психологи (І. Кон [99], О. Леонтьєв[128], С. Рубінштейн [186] та ін.), будь-які психологічні структури формуються і розвиваються в активній діяльності. Ігрова діяльність є особливою сферою людської активності, забезпечує активний діяльнісний характер засвоєння знань, умінь, навичок у процесі спілкування.

Відтак, використання ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх перекладачів, які включають різні види їхньої квазіпрофесійної діяльності, сприяють самовираженню, самоствердженню та самореалізації майбутніх фахівців у процесі їхньої комунікативної взаємодії з людьми різних культурних співтовариств, а, отже, є педагогічною умовою, що сприяє їхній підготовці до міжкультурного спілкування.

Висновки з першого розділу

Культурне розмаїття сучасного людства збільшується, стаючи все більш взаємозалежним і єдиним. Відбуваються культурні обміни і прямі контакти між індивідами різних країн і культур. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема підготовки спеціалістів, здатних до професійної діяльності в полікультурному суспільстві і в умовах міжкультурного середовища. Сучасний спеціаліст – це особистість не тільки творча та підготовлена до продуктивної інтелектуальної діяльності, але й така, що вміє знаходити спільну мову з представниками різних культур. Саме тому підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування є невід'ємною частиною освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Підготовка до міжкультурного спілкування є невід'ємною частиною навчального процесу у вищому навчальному закладі. Міжкультурне спілкування розуміємо як комунікаційну взаємодію представників різних етнічних груп..

Розглянуто особливості підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету. Визначено культурологічний, соціокультурний і контекстний підходи, що сприяють глибинній професійно-предметній та соціальній підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Досліджено специфіку перекладацької діяльності та доведено необхідність підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування у

навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

У процесі міжкультурного спілкування відбувається комунікативна взаємодія людей, які виступають носіями різних культур, при прямому контакті між ними використовуються спеціальні мовні варіанти, відмінні від тих, якими вони користуються в ході спілкування усередині однієї і тієї ж культури.

Проаналізовано навчальні програми для перекладачів, які свідчать, що після завершення навчання перекладач повинен володіти необхідними вміннями та якостями, а також певними знаннями з культури різних країн, які дозволяють перекладачеві збудувати можливу тактику і стратегію ведення переговорів.

Виявлено комунікативні вміння, які необхідні майбутньому перекладачеві для здійснення професійної діяльності.

З'ясовано роль навчально-виховного середовища в підготовці майбутніх перекладачів, атмосфера якого повинна ґрунтуватися на позитивному емоційному мікрокліматі педагогічного університету та доброзичливих взаєминах усіх суб'єктів педагогічного процесу та ін.

Визначено поняття «освітній простір» як місце, що існує в соціумі, де суб'єктивно задаються безліч відносин і зв'язків щодо розвитку індивіда та його соціалізації, а також «виховний простір», який містить у собі комплекс умов, що підкоряються заздалегідь визначеній меті виховного процесу. Уточнено поняття «середовище» як місце, де відбувається активність оточення у просторі. Доведено, що вплив середовища регулює людську поведінку залежно від простору, в якому вона знаходиться.

Проаналізовано стан наукової літератури, який дає можливість розглянути кілька видів середовищ: навчальне, освітнє, організаційне, предметне, інноваційне, творче, розвивальне, соціальне, соціокультурне, аксіологічне, духовне, які слід урахувати під час створення сприятливого навчально-виховного середовища для взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

З'ясовано, що сприятливе навчально-виховне середовище – це середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу.

Розроблено схему, яка відображає структуру навчально-виховного середовища, що сприяє професійній підготовці майбутніх перекладачів, яка містить у собі просторово-семантичний, змістовно-методичний та комунікаційно-організаційний компоненти.

Розглянуто чинники сприятливого навчально-виховного середовища (сприятливий психологічний мікроклімат, який залежить від узгодженості взаємодій, традицій, ситуацій успіху, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності майбутніх перекладачів; максимальна реалізація можливостей, здібностей і потреб з метою професійного зростання перекладачів; забезпечення компетентності у процесі їхньої підготовки; впровадження інновацій для перекладачів, результативність їхньої діяльності, піклування про підготовку майбутніх перекладачів, матеріально-технічне забезпечення); які впливають на результати діяльності майбутніх фахівців у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.

Визначено місце сприятливого навчально-виховного середовища в освітньому просторі педагогічного вищого навчального закладу, яке складається з інформаційного, соціального, соціокультурного, аксіологічного, духовного, інноваційного, організаційного, предметного, творчого, розвивального, інтелектуального середовищ, що впливають на середовище особистості.

Уточнено поняття «педагогічні умови, що сприяють підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування», під якими розуміється сукупність таких обставин та способів організації навчального процесу, що складають основу їхньої комунікативної взаємодії з представниками різних етнічних груп.

Обґрунтовано педагогічні умови, що впливають на процес підготовки

майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування: забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму майбутніх перекладачів під час їхньої підготовки; посилення інтеграції знань і вмінь з урахуванням порівняльного аналізу особливостей своєї та іншої культури шляхом установаження міжпредметних зв'язків; використання ігрових технологій, що містять різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.

Основний зміст розділу знайшов своє відображення в таких публікаціях автора: [209], [210], [211], [214], [215], [216].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Компонентно-структурний аналіз підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування

Підготовка до професійної діяльності в межах кожної професії має відмінності, які наповнюють зміст кожного з компонентів. Оскільки в дослідженні характеризується процес підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, то на підставі теоретичного аналізу феномена «міжкультурне спілкування», визначимо структуру підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету, яка є поєднанням чотирьох компонентів: мотиваційного, змістового, операційно-рефлексійного та полікультурного (див. рис.1.1).

Мотиваційний компонент підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування відображає наявність професійних мотивів та інтересів в оволодінні професією перекладача. Він виявляється в упевненості в собі як фахівця, забезпечує задоволеність діяльністю, передбачає наявність мотивації на досягнення успіху.

Л. Кондрашова вважає, що основу мотиваційного компонента складає професійно-педагогічна спрямованість – особиста налаштованість людини застосовувати свої знання, досвід, здібності в обраній професійній сфері. Цей компонент характеризує: вибір професії та соціальні настанови на оволодіння нею, а також стимулює, інтелектуальні і емоційно-вольові процеси; забезпечує стійкість професійних поглядів і переконань, глибину знань, результативність практичних дій, забезпечуючи дослідницький підхід до

розв'язання професійних завдань [100].

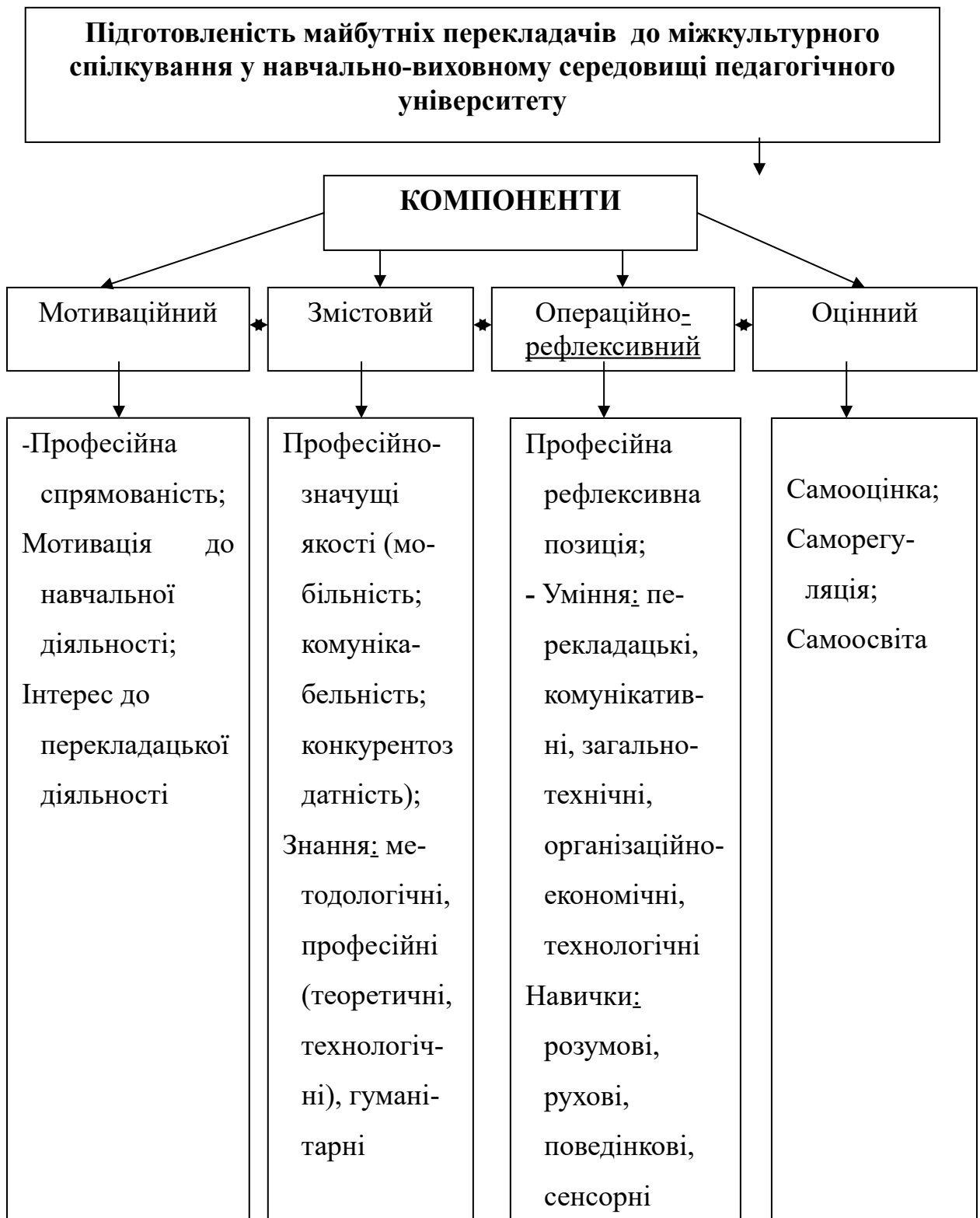


Рис. 1.1. Структура підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету

Мотиваційний компонент є сукупністю дій з формування позитивного мотивування до здійснення успішної перекладацької діяльності, застосування ефективних технологій стимулювання дослідницьких робіт за допомогою активізації творчої діяльності і підвищення інтересу до майбутньої професійної діяльності. Отже, мотиваційний компонент підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у дослідженні містить професійну спрямованість, мотивацію до навчальної діяльності, інтерес до перекладацької діяльності.

Аналізу проблеми професійної спрямованості присвячено праці В. Бодрова [25], А. Вербицького [42], Н. Кузьміної [114], В. Сластьоніна [195], Н. Тализіної [206], В. Якуніна [241] та ін. На думку Е. Зеєра, становлення професіонала є цілісним безперервним процесом, що регулюється на підставі як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників і є частиною життєвого шляху людини [84].

Проаналізувавши праці Б. Ананьєва [8], О. Леонтєва [128], С.Рубінштейна [186] та інших науковців, можна визначити атрибутивні ознаки спрямованості особистості, а також властиві їй професійній спрямованості як її компонента, а саме: спрямованість: 1) це сукупність внутрішніх психологічних умов як джерело активності людини; 2) виявляється в діяльності, участі особистості в соціальних процесах; 3) характеризується певною стійкістю як у цілому, так і відносно її окремих компонентів; 4) це системотвірна властивість особистості, що визначає її психологічний склад. Розглянувши різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», автори дійшли висновку, що вона залежить від ієрархії мотиваційної сфери особистості. Саме тому другою складовою мотиваційного компонента визначено мотивацію до навчальної діяльності.

На жаль, не всі студенти мають інтерес до обраної професії з перших днів навчання у вищих навчальних закладах. Отже, проблема формування мотивів до навчання повинна стати актуальною, майбутні фахівці повинні усвідомлювати необхідності в опануванні знань з обраної спеціальності.

Однією з головних складових мотиваційного компонента є інтерес до майбутньої професії, який характеризується настановою особистості на розвиток якостей, необхідних для успішної перекладацької діяльності. Формування професійних інтересів ґрунтується на глибоких усебічних знаннях про своєрідність, зміст і організацію діяльності та позитивному ставленні до роботи. Професійний інтерес може супроводжуватися специфічним ставленням до певного виду діяльності.

Формування інтересу майбутніх фахівців до професійної діяльності складається – це послідовність таких взаємопов'язаних психічних актів, як увага, емоції, розуміння. Професійний інтерес спонукає до діяльності, забезпечуючи високу продуктивність останньої; успішна навчальна діяльність студента, в свою чергу, посилює інтерес до обраної професії.

Аналіз праць С. Єрмакової [69], З. Курлянд [122], С. Литвиненко [130], Н. Мойсеюк [145] та інших науковців дає змогу визначити, що головна роль у підготовці майбутнього перекладача належить саме змістовому компоненту підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, оскільки саме він розкриває зміст знань, що необхідні для міжкультурного спілкування. Так, З. Курлянд вважає, що змістовий компонент відображає зміст, яким наповнюється як головна мета виховання, так і конкретні завдання стосовно окремої особистості [122, с. 198]. За С. Литвиненко, змістовий компонент підготовки як відображення теоретичної підготовки студентів, спрямований на опанування ними теоретичними знаннями і процесуальною сутністю соціально-педагогічної діяльності [130].

Змістовий компонент підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування – це системність формування знань щодо міжкультурного спілкування, а також наявність професійно-значущих якостей (мобільність; комунікабельність; конкурентоздатність), що необхідні для здійснення професійної перекладацької діяльності.

На сучасному етапі розвитку соціуму, щоб бути успішним у професійній діяльності, майбутньому перекладачеві необхідно мати багато

особистісних якостей, основними серед яких є мобільність, комунікабельність, конкурентоздатність.

Проаналізувавши праці С. Єрмакової [69], С. Кугель [113], З. Курлянд[122] та інших дослідників, дійшли висновку, що мобільність виявляється у здатності успішно переорієнтовуватись на іншу професійну діяльність або змінювати види діяльності, вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у певній сфері трудової діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Мобільність – це сукупність конкретних процесів переміщення індивідів між різними професійними групами, що суттєво змінюють предмет, методи й мету діяльності, вимагають набуття спеціальних знань і навичок та опанування нової професійної культури, подекуди викликають зміни в соціальному статусі, способі та стилі життя.

Майбутній перекладач повинен бути комунікабельним в організації інформаційного процесу між представниками різних культур, з урахуванням взаємин між ними. Професіонал повинен уміти не тільки спілкуватися на професійному рівні, але й слухати співрозмовника, відчувати його емоційний настрій та логічно виражати свої думки, налаштовувати доброзичливі взаємини тощо.

На нашу думку, необхідною якістю для підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування має значущість конкурентоздатність, оскільки конкурентоздатний фахівець повинен уміти досягати поставлених цілей у різних виробничих ситуаціях, а також володіти методами вирішення значного обсягу професійних завдань. У довідковій літературі під конкурентоздатністю розуміється здатність витримувати конкуренцію, протистояти конкурентам [181].

Наявність комунікабельності, підвищення мобільності, конкурентоздатності забезпечують комплекс професійно-значущих особистісних якостей, які додають майбутньому перекладачу таких якостей, як самостійність, упевненість у собі, відповідальність, оптимізм, здатність до

самоаналізу. Щоб стати високо конкурентоздатною особистістю, необхідно бути компетентним спеціалістом. Тому змістовий компонент підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування містить певний набір знань.

У довідковій літературі знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, що відбиває зв'язок між пізнавальною та практичною діяльністю людини і виявляється в системі понять, суджень та образів, а також характеризується усвідомленням їх істинності [181]. Необхідними знаннями для підготовки майбутнього перекладача до міжкультурного спілкування є:

- методологічні – це знання про методи перетворення дійсності, наукові знання про побудову ефективної успішної професійної діяльності перекладача;
- професійні (загальні професійні знання, необхідні для виконання перекладу, що входять у коло посадових обов'язків. Вони вміщують у себе: теоретичні знання (знання цілей, принципів змісту методів і форм професійної діяльності; знання абстракції, аналогії, схеми, що відображають структуру й природу процесів) та технологічні. Ці знання виявляються на різних рівнях підготовленості, дозволяють майбутнім перекладачам усвідомити всю складність і важливість своєї професії, ознайомитися з матеріальними й організаційними аспектами роботи, а також дають змогу завжди досягати поставлених цілей;
- гуманітарні (сприяють вивченню людини у сфері її духовної, розумової, моральної, культурної та громадської діяльності). Студенти-філологи повинні знати про роль перекладу в міжнародних контактах, в галузі дипломатії, політики, торгівлі, науки і техніки, а також про значний внесок перекладачів у формування національної мови, літератури і культури народів.

Уважаємо, що змістовий компонент підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування впливає на функції, за

допомогою яких майбутній перекладач реалізує надбані знання у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.

Змістовий компонент логічно пов'язаний із операційно-рефлексивним компонентом підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, який характеризується професійною рефлексивною позицією, сформованістю вмінь та навичок міжкультурного спілкування.

Науковці розглядають формування професійної рефлексивної позиції майбутнього фахівця по-різному. Так, Ю. Кулюткін визначає рефлексивне керування головним, центральним процесом формування професійної рефлексії [112]. А. Вербицький стверджує, що формування професійної рефлексії – це складний організований процес, у якому системотвірним компонентом є особистісне залучення студентів в нього [42]. За А. Бізяєвим, професійна рефлексія – це професійна важлива якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей педагога й обумовлює розвиток його професійної самосвідомості [22]. На думку В. Бодрова, рефлексія є психологічним механізмом професійного самопізнання студентів педагогічного вищого навчального закладу [25].

Здатність до професійної рефлексивної позиції формується у студентів поступово й розвинена в різних особистостях неоднаково. Для майбутнього перекладача вона стає осмисленням свого вибору за фахом, визначенням професійних цілей і програми обраної професійної діяльності.

Отже, професійна рефлексивна позиція майбутнього перекладача спрямована на усвідомлення себе як особистості, і як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу, змісту ситуації та можливих засобів подальшого розвинення, що передбачає: становлення майстерності; усвідомлення ним своєї соціальної ролі, розуміння очікувань соціуму щодо його професійних функцій та результативності роботи; формування позитивної мотивації.

Іншою складовою операційно-рефлексивного компонента було обрано

уміння та навички. На думку С.Гончаренка, вміння – це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок» [59; с.58]. Основними видами вмінь майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування є такі:

- перекладацькі – вміння виявляти стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми й обирати способи їх вирішення, найбільш відповідні кожному конкретному акту перекладу;
- комунікативні – вміння, що надають студентам можливість безпосередньої участі в мовному спілкуванні, здійснювати мовні дії з різною функціональною спрямованістю;
- загально-технічні – вміння виконувати дії, вимагають наявності розвиненої системи уявлень і здібності до розумових дій (наприклад, аналіз, класифікація, узагальнення, порівняння тощо);
- організаційно-економічні – вміння самостійно ставити перед собою загальні цілі та завдання професійної діяльності; розроблювати оригінальні плани та приводити їх в дію; вибирати модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурного спілкування тощо;
- технологічні – вміння використовувати необхідне обладнання та технології, користуватися комп'ютерними перекладачами, словниками тощо.

Частина вмінь може бути перетворена на напівавтоматичні або автоматичні навички і застосовуватися перекладачами інтуїтивно. Завдяки навичкам майбутні фахівці спроможні виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, що внаслідок багаторазових, цілеспрямованих вправ наблизиться до ідеалу.

С. Рубінштейн стверджує, що «навички – це лише вміння, здатність виконувати ті чи ті дії без певного контролю свідомості» [186]. Основними навичками, якими повинен володіти перекладач, є такі:

- розумові (обов'язкові компоненти розумової праці, найважливішими серед яких є читання, креслення, переклад тощо, а також навички розподілу та

- концентрації уваги, стеження за стилем викладу інформації);
- поведінкові, які складаються на підставі знань про норми поведінки з представниками різних культур й закріплюються вправами (уявні ситуації, сценарії та різні навчальні ігри); навички поведінки лежать в основі звичних форм поведінки;
 - рухові (керування технологічними процесами, усне й письмове мовлення, пересування у просторі тощо);
 - сенсорні (лежать в основі розвитку слухової чутливості; сприймання на слух).

Наступним компонентом підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування було обрано оцінний, специфікою якого є здатність до самооцінки під час міжкультурного спілкування, самоосвіти та саморегуляції у процесі здійснення професійної діяльності й подальшого самостійного вдосконалення свого професіоналізму, розуміння перспективи професійно-особистісного зростання. На нашу думку, цінний компонент складається з самооцінки, самоосвіти та саморегуляції.

Майбутній перекладач з адекватною самооцінкою довіряє собі і здійснює обдумані вчинки, може самостійно проаналізувати ситуацію та зробити правильний вибір, спираючись на досвід, а не на чужі погляди, надати допомогу щодо урегулювання конфліктів. Занижена самооцінка призводить до нездатності аналізувати проблеми, змінювати можливу тактику і стратегію ведення переговорів залежно від національно-культурних особливостей представників різних культур.

У довідковій літературі самооцінка – це оцінка себе, своєї діяльності, свого стану в певній групі, а також ставлення до себе, своїх здібностей і можливостей [181]. Як визначає Б. Ананьєв, самооцінка є найбільш складним і багатограним компонентом самосвідомості (складного процесу опосередкованого пізнання себе, який розгорнутий у часі, пов'язаний із рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів до цілісного утворення – розуміння власного «Я») [8].

Самооцінка є важливою внутрішньою умовою розвитку особистості, а також відображає адекватність, логічність і послідовність установлюються на підставі реальних проявів її в діяльності та поведінці. На думку Г. Бороздіної, самооцінка професіонала виявляє міру розбіжностей між рівнем його домагань та реальним рівнем здійснення діяльності, а також впливає на точність постановки цілей, адекватну емоційну реакцію та різний результат діяльності. Натомість завищена самооцінка сприяє постановці цілей, що відповідають можливостям професіонала, який орієнтується на успіх, нехтує необхідною інформацією, не докладає значних зусиль для досягнення своїх цілей. Авторка стверджує, що на професійну діяльність фахівця впливає параметр її висоти, що зумовлює рівень цілей і широту професійних планів студента [29].

У фаховій діяльності майбутніх перекладачів важливими є всі основні параметри самооцінки: стійкість, висота самооцінки та її адекватність, що дає змогу професіоналові повною мірою реалізувати свої можливості у професійній діяльності. Для успішної діяльності в обраній професії, студентам необхідно бути готовими до самоосвіти, завдяки використанню різних форм та методів навчання. Самоосвіта припускає індивідуальне набуття знань, джерелами здобуття яких є наукова, навчально-методична література, пізнавальне спілкування, використання засобів масової інформації тощо.

Як визначає О. Васильєва, самоосвіта тих, хто навчається, – це специфічна динамічна система, яка ґрунтується на індивідуальних потребах у постійному розширенні, оновленні та поглибленні знань людини в різних галузях науки, освіти, культури, сучасної техніки. Позитивний результат самоосвітньої діяльності може бути одержаний лише за наявності чіткої мети, яка формулюється після всебічного аналізу студентами власної діяльності [38].

Самоосвіта, за Н. Волковою, – це процес набуття знань у процесі самостійної роботи поза систематичним навчанням у стаціонарному навчальному закладі, вона не лише збагачує знаннями, але й сприяє

виробленню навичок та ефективному їх використанню [48].

І. Богданова характеризує основні функції самоосвіти та стверджує, що вона є: невід'ємною частиною освіти студенті; важливим складовим компонентом психічного розвитку й саморозвитку особистості та виступає як умова, результат і засіб розумового самовиховання й розвитку студентів; вона формує якості особистості, які необхідні для успішного розвитку пізнавально-активної і продуктивної діяльності та творчих здібностей [24].

Наступною необхідною професійно-значущою якістю майбутнього перекладача є саморегуляція, що припускає наявність умінь вибирати модель поведінки відповідно до проблемних ситуацій під час міжкультурного спілкування, а також надавати допомогу щодо урегулювання конфліктів, які виникають на ґрунті міжкультурних відмінностей. К.Абульханова-Славська до структури особистісної саморегуляції відносить мотиви, відчуття, волю, розглядаючи їх як детермінанти регуляції поведінки й діяльності людини. Авторка визначає, що «особистісна регуляція, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди, виступає як вольова лінія діяльності. На цьому рівні регуляція здійснюється не як дія одного мотиву, а як складне особистісне рішення, в якому враховуються бажане й небажане та їх ставлення, що конкретно змінюється у процесі діяльності» [3].

Відтак, оцінний компонент у контексті проблеми містить оцінювання важливості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Оцінний компонент підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування інтегрує в собі контроль, регуляцію, експертизу та стимуляцію у професійній діяльності. Важливість оцінки полягає в баченні індивідом сильних та слабких боків діяльності, також осмислення її результатів. Процедура оцінювання містить: аналіз власних результатів; розробку еталону оцінювання [138]. Таке оцінювання є ефективним чинником, коли результати оцінювання є об'єктивними, послідовними, а також узгоджуються між собою.

2.2. Підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету, критерії, показники та рівні її сформованості

Для подальшого дослідження підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування на підставі теоретичного аналізу було визначено критерії, наявність яких визначалася за допомогою певних показників з метою з'ясування рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Визначення рівнів сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету неможливе без критеріїв оцінки підготовленості та встановлення показників. В аспекті дослідження спочатку необхідно конкретизувати поняття «критерії». Відомо, що критерій – це відмінна ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. З. Курлянд визначає критерій як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування якогось явища чи процесу; вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи тієї ознаки, а й критерії у процесі або явищі, що розглядається [122, с.9].

Поняття «критерій» є найбільш узагальненим. На його основі здійснюється оцінка будь-якого об'єкта за ознаками, що дають можливість судити про його стан і рівень розвитку. Критерії конкретизуються в показниках [17, с.40]. Однією з найважливіших вимог до педагогічного експерименту є визначення критеріїв тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження.

Критерій у найбільш загальному вигляді – це важлива і визначальна оцінка, що характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показник

же становить собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їх стан у динаміці [7].

Критерій є ширшим поняттям, ніж показник. Один критерій може містити цілу систему показників, але вони тісно взаємопов'язані. Вибір критерію зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, показники характеризують вибраний критерій.

На думку І. Базюкової, можна виокремити такі критерії, які не залежать від суб'єктивних оцінок і думок людей. Тому частіше у психодіагностиці, психології, педагогіці використовують суб'єктивні критерії. До числа таких критеріїв належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом (викладачем, психологом, керівником, роботодавцем тощо) [15]. Аналіз понять, які стосуються підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування дозволив виокремити чотири критерії підготовленості до цієї діяльності фахівця та показники, за якими їх можна оцінити. Критерії підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування ураховують специфіку професійної діяльності перекладачів, та особливості міжкультурного спілкування віддзеркалюють особливості структури цієї підготовленості і тісно пов'язані з її компонентами.

Критеріями підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування обрано: настановний, знанневий, когнітивний, професійно-культурологічний.

Для вияву результативності формування підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування було обрано використано такі методики діагностики:

- методика «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» Т. Ільїної (див. Додаток А.1);
- модифікована методика О. Реана, В. Якуніна «Вивчення мотивів навчальної діяльності» (див. Додаток А.2);
- методика Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію успіху (див. Додаток А.3);

- питальник А. Реана «Мотивація успіху і побоювання невдачі» (див. Додаток А.4);
- тест Т. Елерса «Мотивація до уникнення невдач» (див. Додаток А.5);
- орієнтована анкета «Орієнтація в міжособистісних комунікаціях та встановлення наявності спеціальних знань студентів про культуру різних співтовариств» (див. Додаток А.6);
- методика В. Додонова «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (див. Додаток А.7);
- діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях І. Ладанова та В. Уразаєва (див. Додаток А.8);
- тест В. Ряховського «Оцінка рівня товариськості» (див. Додаток А.9);
- діагностика «емоційного інтелекту» Н. Холла (див. Додаток А.10);
- методика «Діагностика «перешкод» у встановленні емоційного контакту» В. Бойка (див. Додаток А.11);
- методика вивчення ставлення до навчальних предметів Г. Казанцевої (див. Додаток А.12);
- методика В. Юркевича «Пізнавальна потреба» (див. Додаток А.13);
- тест «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера (див. Додаток А.14);
- шкала «екстраверт-інтроверт» О. Лутошкіна (див. Додаток А.15);
- тест «Опис типів поведінки людей у конфліктних ситуаціях» К. Томаса (див. Додаток А.16);
- методика «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В. Бойка (див. Додаток А.17);
- діагностика емпатії А. Меграбяна, Н. Епштейна (див. Додаток А.18);
- методика діагностики рівня емоційного вигоряння В. Бойка (див. Додаток А.19);
- діагностика комунікативного контролю М. Шнайдера (див. Додаток А.20).

Одним із завдань дослідження було виявлення рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Тому були

представлені дані якісної характеристики з кожного рівня. Було визначено такі рівні: достатній, середній, низький. Подаємо якісну характеристику рівнів.

Достатній рівень Студенти позитивно ставляться до навчальної діяльності та фахової підготовки в університеті; виявляють інтерес до перекладацької діяльності, а також прагнуть досягти успіху в навчанні. Майбутні перекладачі володіють достатнім рівнем професійних знань, уміють розв'язувати не тільки загальнопедагогічні, але й експериментально-практичні завдання; вони орієнтуються у міжособистісних комунікаціях з представниками інших культур, в них простежується наявність емоційного інтелекту під час міжкультурного спілкування, вони вміють планувати свою роботу, здійснювати самоконтроль, уміють долати негативні емоції в роботі, усвідомлюють соціальну відповідальність за якість і результати своєї професійної діяльності. Для майбутнім перекладачів цього рівня характерною є етична поведінка з представниками інших культур та пріоритети загальнолюдських національних цінностей.

У студентів із **середнім рівнем** підготовленості до міжкультурного спілкування спостерігається позитивно-пасивне ставлення до майбутньої перекладацької діяльності та фахової підготовки в університеті. Прагнення досягти успіху має нестійкий характер, бажання до оволодіння обраною професією в них не підкріплене активною позицією. Вони часто змінюють інтерес до набуття певних професійних знань та власного вдосконалення, дії студентів обґрунтовані, але не завжди самостійні у складних ситуаціях. Середній рівень притаманний тим майбутнім перекладачам, які не завжди виявляють інтерес до традицій, цінностей, норм і правил поведінки з представниками інших культур, мають поверхневі знання, не завжди можуть застосувати їх на практиці. Студенти не впевнені під час виконання перекладу, сумніваються, пасивно ставляться до виконання професійних обов'язків відносно представників інших культур, водночас виявляють наявність професійної спрямованості та прагнення до впевненої етичної

поведінки, внутрішньої гармонії, бажання позбавитися внутрішніх суперечностей.

Низький рівень підготовленості до міжкультурного спілкування характерний для майбутніх перекладачів, у яких відсутній інтерес до навчання, в них виявляється негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності, вони не прагнуть досягти успіху. Студенти цього рівня відчувають труднощі в навчанні і вербалізації думок, не вміють розв'язувати професійні та загальнопедагогічні завдання, розуміння загальних принципів навчального процесу є недостатньо розвиненим. Не завжди прагнуть виконувати професійні обов'язки з представниками інших культур, здебільшого не виявляють стриманості у професійній діяльності. У майбутніх перекладачів відсутня зацікавленість їхньою діяльністю, прагнення до певних професійних знань у галузі перекладу та власного вдосконалення. Студенти цього рівня відчувають труднощі в навчанні, не вміють долати негативні емоції в роботі, критично мислити, усвідомлювати психічний стан співрозмовника. Усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культур знаходиться на недостатньому рівні розвитку.

Грунтуючись на конкретизованих показниках за кожним критерієм було схарактеризовано шкали для визначення рівня підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Кожний показник певного критерію мав особливості свого прояву. Якщо показник виявлявся яскраво, постійно, його оцінювали в 4 бали. Якщо показник виявлявся в достатній мірі, але не завжди, його оцінювали у 3 бали. Якщо показник виявлявся слабо і ситуативно, його оцінювали у 2 бали. Якщо показник виявлявся надзвичайно слабо і рідко, його оцінювали в 1 бал.

За цими показниками виводився середній бал із сумарної оцінки за кожною методикою, що дозволило встановити рівень, який відповідає підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. При

цьому межі розподілу за балами були такі: від 4-3,5, тобто $3,5 \leq x \leq 4$ – достатній рівень; від 3,4-2,5, тобто $2,5 < x \leq 3,4$ – середній рівень; від 1-2,4, тобто $1 < x \leq 2,4$ – низький.

На етапі констатувального етапу експерименту брали участь у роботі студенти, які ще не проходили перекладацьку практику, 29 студентів II курсу, 24 студенти III курсу, 22 студенти IV курсу зі спеціальністю «Переклад» інституту мов світу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (ПНПУ імені К. Д. Ушинського), а також 28 студентів II курсу та 30 студентів III курсу Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (ОНУ імені І. І. Мечникова), 29 студентів III курсу та 27 студентів IV курсу Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ) та студенти 30 студентів II курсу і 27 студентів IV курсу Севастопольського національного університету ядерної енергії (СНУ).

У процесі констатувального етапу експерименту здійснювалася діагностика рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за обраними методами і методиками дослідження.

За настановним критерієм підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування було визначено такі показники: наявність у майбутніх перекладачів позитивних мотивів і настанов на професійну діяльність, прагнення до впевненої поведінки, внутрішньої гармонії, бажання позбавитися внутрішніх суперечностей, легко долати труднощі у професійній діяльності та самостійність під час виконання завдань, прийнятті перекладацьких рішень, здатність до саморегуляції.

У започаткованому дослідженні застосовано методику вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т. Ільїної для виявлення у майбутніх перекладачів прагнення до отримання знань, допитливості, прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості.

Студентам було запропоновано погодитися або не погодитись із

наведеними твердженнями. Обробка та інтерпретація результатів здійснювалася за допомогою ключа до питальника. Аналіз результатів показав, що до шкали «Придбання знань» віднесли себе 22 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 20 % респондентів ОНУ імені І. І. Мечникова та 36 % студентів ІДГУ і СНУ, до шкали «Оволодіння професією» належать 43 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова і 46 % студентів ІДГУ та СНУ. До шкали «Отримання диплому» віднесли себе 15 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова і 18 % студентів ІДГУ і СНУ. Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею.

За методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності» А. Реана і В. Якуніна визначалася наявність позитивних мотивів і настанов на професійну діяльність у майбутніх перекладачів. Студентам було запропоновано обрати зі списку мотивів п'ять найбільш значущих для них. Здійснювався якісний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності кожного студента. З усієї кількості респондентів (групи) визначалася частота вибору того чи того мотиву. Чим частіше обирався той чи той мотив, тим вище його ранг, тим більше домінував він у системі мотивів. Аналіз результатів показав, що студенти всіх вишів визначили мотиви, які спрямовані на їхню успішну майбутню професійну діяльність.

За методикою «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса було виявлено наявність пізнавальних стимулів, вольових якостей (рішучість, наполегливість) та професійних настанов щодо результату виконання перекладу в майбутніх перекладачів.

Аналіз підрахунку загальної кількості набраних балів відповідей студентів за ключем питальника виявив мотивацію на невдачу (побоювання невдачі) у студентів других курсів (36 %), третіх (20 %), четвертих (18 %) ІДГУ та СНУ, а також студентів других курсів (31 %), третіх (30 %), четвертих (21 %), ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова

Зафіксовано мотивацію на успіх (надія на успіх) у студентів других курсів (54 %), третіх (64 %), четвертих (71 %) ІДГУ і СНУ та у студентів других курсів (61 %), третіх (59 %), четвертих (74 %) ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова. Мотиваційний полюс не виражений яскраво у студентів других курсів (10 %), третіх (16 %), четвертих (11 %) ІДГУ і СНУ та у студентів других курсів (8 %), третіх (11 %), четвертих (5 %) ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова. При цьому зазначимо, що кількість балів 8, 9 – свідчила про певні тенденції мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12, 13 – про певну тенденцію мотивації на успіх.

За тестом «Мотивація успіху і побоювання невдачі» А. Реана, ми виявлялася наявність у майбутніх перекладачів пізнавальних цілей (ознаки прояву: усвідомлення цілей, потреба в досягненні мети), схильність виявляти наполегливість у досягненні мети та пізнавальні емоції й емоційне ставлення до самостійного виконання завдань.

Чим більшу суму балів набрали студенти, тим вище рівень мотивації до уникнення невдач. Було одержано такі результати:

- від 2 до 10 балів: низька мотивація до захисту – виявили 10 % студентів ІДГУ, 11 % студентів СНУ, 10 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та 9 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова;
- від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації – одержали 15 % студентів СНУ, 19 % студентів ІДГУ, 12 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова та 16 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського;
- від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації – було зафіксовано в 11 % студентів ІДГУ, 13 % студентів СНУ, 16 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та 12 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова;
- понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач – виявлено у 12 % студентів СНУ, 8 % студентів ІДГУ, 15 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова та 10 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

Тест «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса дозволив оцінити рівень захисту особистостей майбутніх перекладачів, мотивацію до

уникнення невдач та страху перед нещастям. Студентам було запропоновано обирати тільки одне із трьох слів списку, що містив 30 рядків по 3 слова, яке найбільш точно характеризує особистість майбутнього перекладача. Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до уникнення невдач. За результатами тестування було одержано такі дані:

- від 2 до 10 балів: низька мотивація до захисту – зафіксовано у 18 % студентів СНУ, 8 % студентів ІДГУ, 12 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та 7 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова;
- від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації – виявлено у 13 % студентів ІДГУ, 10 % студентів СНУ, 14 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та 14 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова;
- від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації – зафіксовано у 8 % студентів СНУ, 11 % студентів ІДГУ, 16 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова та 10 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського;
- понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту – виявили 9 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 11 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 17 % студентів ІДГУ та 10 % студентів СНУ.

Аналіз одержаних результатів показав, що у студентів усіх вишів схожі результати щодо сформованості рівнів захисту особистості та мотивації до уникнення невдач.

На підставі обчислення середньоарифметичного значення одержаних результатів за зазначеними складовими, було визначено рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за настановним критерієм (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за настановним критерієм на констатувальному етапі

експерименту (у %)

Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	65	25	10
	III	58,3	33,3	8,4
	IV	33,3	46,7	20
Загалом		53,3	33,3	13,4
ОНУ імені І. І. Мечникова	II	58	27	15
	III	51	25	24
Загалом		53,4	27,6	19
ІДГУ	III	48,2	30,5	21,3
	IV	41,6	40,2	18,2
Загалом		44,6	35,7	19,7
СНУ	II	64	20	16
	IV	54,3	25,7	20
Загалом		59,6	22,8	17,6

Як видно з таблиці 2.1, низький рівень було діагностовано у 53,3 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 53,4 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 44,6 % майбутніх перекладачів ІДГУ та 59,6 % студентів СНУ. У цих студентів були відсутні позитивні мотиви і настанови на професійну діяльність, у них не було виявлено наявності професійної спрямованості та професійних настанов щодо результату виконання перекладу.

На середньому рівні було виявлено 33,3 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 27,6 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 25,7 % респондентів ІДГУ, та 22,8 % студентів СНУ. Середній рівень притаманний тим майбутнім перекладачам, які мали достатні знання, але не завжди могли застосувати їх на практиці. Ці студенти характеризувалися позитивно-пасивним ставленням до процесу фахової підготовки до міжкультурного спілкування. Вони часто змінювали інтерес до набуття певних професійних знань та власного вдосконалення, дії студентів були не зовсім обґрунтовані, вони не виявляли самостійності у складних ситуаціях, не усвідомлювали цілей, потреб у досягненні мети, не завжди вміли реалізувати й аналізувати

власні здібності, долати негативні емоції в роботі.

На достатньому рівні підготовленості до міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів було зафіксовано 13,4 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 19 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 19,7 % респондентів ІДГУ, та 17,6 % студентів СНУ. У цих студентів виявлялася наявність позитивних мотивів і настанов, спрямованих на професійну діяльність, наявність професійних настанов щодо результату виконання перекладу. Вони характеризувалися прагненням до виконання професійних обов'язків із представниками інших культур, стриманістю та самоконтролем у професійній діяльності. Ці майбутні перекладачі були зацікавлені у своїй діяльності, прагнули до отримання певних професійних знань та власного вдосконалення.

У процесі виявлення рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за знанневим критерієм було визначено наявність методологічних, професійних (теоретичні, технологічні), гуманітарних знань, присутність емоційного інтелекту під час міжкультурного спілкування та вміння орієнтуватись у міжособистісних комунікаціях.

Анкета «Орієнтація у міжособистісних комунікаціях та встановлення наявності спеціальних знань студентів про культуру різних співтовариств» дала змогу проаналізувати знання й орієнтацію майбутніх перекладачів у міжособистісних комунікаціях. Інтерпретація результатів анкетування показала, що здебільшого спостерігається недостатня ознайомленість студентів з особливостями різних культур та відсутність тактовності при спілкуванні з представниками різних культурних співтовариств.

Методика «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» Б. Додонова зорієнтована на виявлення позитивної емоційної спрямованості та потреб особистостей, тісно пов'язаних із позитивними емоціями під час отримання знань та пасивне ставлення до діяльності. Підрахування загальної суми балів, одержаних студентами, свідчило, що

студентів другого та третього курсів як ПНПУ імені К. Д. Ушинського, так і ОНУ імені І. І. Мечникова характеризували праксичні емоції (потреба активно діяти, досягати поставленої мети, домагатися бажаних результатів), пугнічні емоції (потреба ризикувати, долати небезпеку) та романтичні емоції (прагнення до незвичайного, таємничого). У студентів четвертих курсів усіх вишів переважно спостерігалися гностичні емоції (потреба в отриманні знань про нове, невідоме) та комунікативні емоції (потреба у спілкуванні). На другому та третьому курсах ІДГУ і СНУ переважали романтичні й естетичні емоції (потреба у сприйнятті прекрасного). Результати дослідження засвідчили, що в майбутніх перекладачів недостатньо розвинена емоційна спрямованість на набуття знань і переважало пасивне ставлення до діяльності.

Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва) націлена на визначення основних комунікативних орієнтацій та їх гармонійності у процесі формального спілкування. Студентам було запропоновано вибрати один із варіантів відповідей на запропоновані в питальнику твердження. Загальний сумарний показник результатів за відповідями показав, що студенти всіх вишів мали переважно середній рівень загальної гармонійності комунікативних орієнтацій і були більш зорієнтовані на адекватність сприйняття й розуміння партнера під час міжкультурного спілкування.

За допомогою тесту оцінки рівня товариськості В. Ряховського, визначався рівень комунікабельності майбутніх перекладачів. Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання: «так», «іноді» чи «ні». Аналіз результатів показав, що студенти других курсів усіх вишів певною мірою товариські і в незнайомій обстановці відчувають себе цілком упевнено, але з новими людьми сходяться з недовірою, у суперечках беруть участь неохоче. Майбутні перекладачі третіх та четвертих курсів діагностованих вишів більш допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, достатньо терплячі у спілкуванні, відстоюють свою думку без запальності. Водночас не люблять

гучних компаній, багатослівність викликає у них роздратування.

У ході діагностування емоційного інтелекту, за методикою Н. Холла, було з'ясовано, що у студентів четвертих курсів рівень емоційного інтелекту високий, вони вміють керувати своїми емоціями під час міжкультурного спілкування, проте не вміють розпізнавати емоції інших людей. Студенти третіх та других курсів мали переважно середній рівень емоційного інтелекту, вони не завжди розуміють сенс учинків співрозмовника, а також подекуди проявляють ворожість відносно інших етнічних груп.

На підставі обчислення середньоарифметичного значення одержаних результатів за зазначеними складовими було визначено рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за знаннєвим критерієм (див. табл. 2.2).

З таблиці 2.2 видно, що низький рівень було діагностовано у 38,7 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 55,2 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 32,1 % респондентів ІДГУ та 40,3% студентів СНУ. Цей рівень був притаманний тим студентам, які не мали бажання позбавитися внутрішніх суперечностей, відчували труднощі у професійній діяльності;

Таблиця 2.2

Рівні сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за знаннєвим критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	61	22	17
	III	19	29	52
	IV	28,3	26,7	45
Загалом		38,7	25,3	36
ОНУ імені І. І. Мечникова	II	59	25	16
	III	48,6	31,2	20,2
Загалом		55,2	27,6	17,2

ІДГУ	III	29	30	41
	IV	38,4	30,2	31,4
Загалом		32,1	30,4	37,5
СНУ	II	63,7	21,2	15,1
	IV	14	39	47
Загалом		40,3	28,1	31,6

не завжди прагнули виконувати професійні обов'язки з представниками інших культур, були нестримані у професійній діяльності.

На середньому рівні було виявлено 25,3 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 27,6 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 30,4 % респондентів ІДГУ та 28,1 % студентів СНУ. У студентів, які належали до цього рівня, не завжди виявлялася наявність професійної спрямованості та прагнення до впевненої поведінки, внутрішньої гармонії, бажання позбавитися внутрішніх суперечностей. Майбутні перекладачі середнього рівня пасивно ставилися до виконання професійних обов'язків із представниками інших культурних співтовариств.

На достатньому рівні підготовленості до міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів було зафіксовано 36 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 17,2 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 37,5 % респондентів ІДГУ та 31,6 % студентів СНУ. Наявність спеціальних знань, які є ознаками прояву мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції, уявлень та знань про культуру різних співтовариств – є необхідними показниками сформованості достатнього рівня. Також цей рівень характеризувався володінням знаннями про етику, правила поведінки, стилем спілкування та необхідністю опанування знань з історії, географії та культури. Достатній рівень притаманний тим майбутнім перекладачам, які вміли реалізувати й аналізувати власні здібності, усвідомлювали необхідність постійного вдосконалення власних професійних знань, умінь, навичок, загальної культури, ерудиції.

Експериментальна робота з виявлення рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за когнітивним критерієм

зумовила визначення сукупності вмінь майбутніх перекладачів, необхідних для міжкультурного спілкування.

Для визначення умінь реалізовувати й аналізувати власні здібності, усвідомлювати психічний стан співрозмовника, планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль використовувалася методика В. Бойка «Діагностика «перешкод» у встановленні емоційного контакту». Студентам пропонувалося дати відповіді «так» чи «ні» на 25 суджень. Під час обробки одержаних результатів було з'ясовано, що середній бал наявний у більшості студентів. Це свідчить про те, що емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні зазвичай не заважають студентам-перекладачам спілкуватися з партнерами.

Визначення умінь самостійно проводити експеримент і на його підставі отримувати нові знання, аналізувати, володіти загальними логічними операціями (ознаками прояву яких є порівняння, аналогія, оперування поняттями, доказ істинності своєї думки), уміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою відбувалося за методикою В. Юркевича «Пізнавальна потреба». Для проведення цієї методики було запрошено викладачів, які повинні були оцінити пізнавальні потреби студентів. За їхніми результатами яких було з'ясовано, що пізнавальні потреби виражені сильно у студентів других курсів, на третіх та четвертих курсах потреби виражені помірно, у деяких слабко.

Для виявлення у майбутніх перекладачів умінь планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль використовувався тест «Оцінка самоконтролю у спілкуванні», за Маріоном Снайдером. Студентам необхідно було уважно прочитати десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Вони повинні були оцінити вірно або невірно для себе. Внаслідок аналізу результатів було з'ясовано, що у студентів другого курсу Севастопольського національного технічного університету було діагностовано переважно низький рівень комунікативного контролю, здатності до щирого розкриття у

спілкуванні. На других курсах ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова результати були схожі з результатами студентів ІДГУ та СНУ, вони демонстрували стійку поведінку і не вважали за потрібне змінюватися залежно від ситуації. Студенти третіх і четвертих курсів усіх вишів були нестримані у своїх емоційних проявах, однак зважали у своїй поведінці на думку довколишніх людей.

За допомогою цього тесту було визначено, що студенти других курсів мали низький рівень контролю, третіх і четвертих – середній рівень контролю під час спілкування з іншими людьми, але цього не досить для спілкування з представниками різних культурних співтовариств, а також для розв'язання міжкультурних конфліктів.

Використовуючи шкалу «екстраверт – інтроверт» О. Лутошкіна, виявлялись особливості поведінки студентів у різних комунікативних ситуаціях та рівень володіння уміннями контролювати свої емоції під час міжкультурного спілкування. За результатами цієї шкали визначили, що більшості студентів четвертих курсів усіх вишів був притаманний достатній рівень підготовленості до міжкультурного спілкування, у студентів третіх курсів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова переважав середній рівень, а у студентів ІДГУ та СНУ – достатній рівень підготовленості до міжкультурного спілкування. Результати експерименту, проведеного на других курсах засвідчив, що у студентів усіх вишів простежувався низький рівень підготовленості до міжкультурного спілкування.

На підставі обчислення середньоарифметичного значення одержаних результатів за зазначеними складовими було визначено рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за когнітивним критерієм (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	57	23	20
	III	15,2	44,5	40,3
	IV	28	26	46
Загалом		33,3	32	34,7
ОНУ імені І. І. Мечникова	II	53,4	26	20,6
	III	46,3	33,4	20,3
Загалом		50	29,3	20,7
ІДГУ	III	28,2	30,4	41,4
	IV	38	30	32
Загалом		32,1	30,4	37,5

Продовж. табл. 2.3

СНУ	II	62	22	16
	IV	12,5	40	47,5
Загалом		38,6	29,8	31,6

Як свідчать дані таблиці 2.3, низький рівень було діагностовано у 33,3 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 50 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 38 % респондентів ІДГУ та 38,6 % студентів СНУ. Студенти цього рівня не виявляли самостійності під час виконання завдань, не мали пізнавальних цілей (ознаки прояву: усвідомлення цілей, потреба в досягненні мети), у них були відсутні пізнавальні емоції та емоційне ставлення (ознаки прояву: емоційний підйом під час виконання завдань самостійно), а також пізнавальні стимули (озброєння методами наукового пошуку, постановка і виконання навчальних завдань). Цей рівень характеризувався відсутністю у майбутніх перекладачів зацікавленості

їхньою діяльністю, прагненням до певних професійних знань та власного вдосконалення.

На середньому рівні було зафіксовано 32 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 29,3 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 30,4 % респондентів ІДГУ та 29,8 % студентів СНУ. На цьому рівні майбутні перекладачі пасивно ставилися до опрацювання навчальної й науково-популярної літератури, самостійного виконання експерименту, у них недостатньо сформовані вміння планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль. Дії студентів були несамостійними там, де необхідно було відшукати оптимальний варіант розв'язання певних труднощів, при цьому вони відчували нерішучість.

На достатньому рівні підготовленості до міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів було виявлено 34,7 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 20,7 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 37,5 % респондентів ІДГУ та 31,6 % студентів СНУ. Достатній рівень підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування був притаманний тим студентам, у яких спостерігалася наявність вихованості, духовності і моральності особистості, присутність пріоритетів загальнолюдських національних цінностей та етична поведінка з представниками інших культур.

Для виявлення рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за професійно-культурологічним критерієм було з'ясовано здатність майбутніх фахівців до розв'язання міжкультурних конфліктів, наявність пріоритетів загальнолюдських національних цінностей та етичної поведінки з представниками інших культурних співтовариств.

Саме тому використовувалися такі методики, як методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойка та діагностика емпатії А. Меграбяна і Н. Епштейна, за допомогою яких у студентів визначилася наявність певного рівня емпатії. Перевірка рівнів емпатії на других курсах показала, що студенти ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова мали

занижений рівень емпатії (сумарний показник – 21-15 балів), намагалися уникати особистих контактів, уважали недоречним виявляти зацікавленість до довколишніх людей. Студентам другого курсу Севастопольського національного технічного університету був притаманний середній рівень емпатії (сумарний показник – 29-22 балів). Вони вміли розуміти іншого на підставі співпереживань та постановки себе на місце партнера. Аналіз перевірки результатів рівнів сформованості емпатії на третіх та четвертих курсах усіх вишів виявив, що студенти належали переважно до високого рівня емпатії (сумарний показник від 30 балів), вони сприймали переживання, емоції і почуття іншої людини на рівні своїх власних емоцій.

За результатами проведення тесту «Опис типів поведінки людей у конфліктних ситуаціях» К. Томаса визначалася здатність майбутніх перекладачів до розв'язання міжкультурних конфліктів. Обробка результатів здійснювалася за допомогою підрахунку кількості балів за кожною графою, яка відображала стратегію поведінки в конфліктній ситуації. Результат експерименту показав, що студенти четвертого курсу ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова обирали такі способи регулювання конфліктів, як: уникнення (28 %), для якого було характерним як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей; компроміс (24 %); співробітництво (36 %); пристосування (12 %). Студенти четвертих курсів ІДГУ і СНУ обрали такі способи, як: компроміс (32 %); співробітництво (24 %); пристосування (20 %); уникнення (14 %) та змагання (конкуренція) (10 %), як прагнення домогтися своїх інтересів.

Студенти третіх курсів ПНПУ імені К. Д. Ушинського і СНУ були більш схильні до компромісу (40 %), співробітництва (16 %), пристосування (22 %), уникнення (18 %) та змагання (конкуренція) (4 %). Результати, одержані студентами третіх курсів ІДГУ й ОНУ імені І. І. Мечникова показали, що співробітництво (46 %), на їх думку, – це найбільш актуальний спосіб урегулювання конфліктів, компроміс обрали 22 % студентів,

пристосування – 30 % та змагання (конкуренція) – 2 %.

За результатами, одержаними студентами других курсів усіх вишів, визначили, що в них переважали змагання (конкуренція) (38 %). компроміс (22 %), пристосування (20 %) та співробітництво (20 %).

Одержані дані дали підставу стверджувати, що результати студентів усіх вишів, що діагностувалися, схожі. Студенти старших курсів були більш спроможні до адекватної поведінки в конфліктній ситуації, студенти других курсів наполягали на своєму, не бажали брати відповідальність на себе за вирішення суперечливого питання.

Для визначення вихованості, духовності і моральності в майбутніх перекладачів у будь-якій сфері взаємодії з людьми та сформованості психологічного захисту у формі емоційного вигорання використовувалася «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка. Студентам було запропоновано відповісти на судження «так» чи «ні». Підрахунок результатів тестування показав, що і на четвертих, і на третіх та других курсах усіх вишів, що брали участь у діагностуванні, реакція майбутніх перекладачів на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту та стан їхньої нервової системи знаходиться у стадії формування.

За методикою «Діагностика комунікативного контролю» М. Шнайдера визначалась у майбутніх фахівців наявність усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культурних співтовариств. За М. Шнайдером, люди з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре інформовані, де і як себе поводити, керують своїми емоційними проявами. Водночас вони відчують значні труднощі у спонтанності самовираження, не люблять непрогнозованих ситуацій. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися довколишніми людьми як занадто прямолінійні і нав'язливі.

Результати діагностики показали, що з-поміж студентів других курсів ІДГУ і СНУ до низького рівня комунікативного контролю належали 24 %

респондентів, до середнього рівня комунікативного контролю – 60 % студентів та до високого рівня комунікативного контролю – 16 % майбутніх перекладачів. З-поміж респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського та ОНУ імені І. І. Мечникова низький рівень комунікативного контролю показали 28 % осіб, середній рівень комунікативного контролю – 58 %, високий рівень комунікативного контролю – 14 %.

У студентів третіх курсів ІДГУ і ОНУ імені І. І. Мечникова було низький рівень комунікативного контролю діагностовано у 10 % респондентів, середній рівень комунікативного контролю – у 62 % та високий рівень комунікативного контролю – у 28 %. У ПНПУ імені К. Д. Ушинського та СНУ низький рівень комунікативного контролю показали 16 % студентів, середній рівень комунікативного контролю – 60 % респондентів, високий рівень комунікативного контролю – 24 % майбутніх перекладачів.

З-поміж студентів четвертих курсів ІДГУ і ПНПУ імені К. Д. Ушинського низький рівень комунікативного контролю виявили 9 % осіб, середній рівень комунікативного контролю – 62 % респондентів та високий рівень комунікативного контролю – 29 % майбутніх перекладачів. З-поміж студентів ОНУ імені І. І. Мечникова і СНУ низький рівень комунікативного контролю було зафіксовано в 7 %, середній рівень комунікативного контролю – у 63 % респондентів, високий рівень комунікативного контролю виявили 30 % майбутніх перекладачів.

На підставі обчислення середньоарифметичного значення одержаних результатів за вищезазначеними складовими було визначено рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за професійно-культурологічним критерієм (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за професійно-культурологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	53	27	20
	III	17,4	40	42,6
	IV	24	36	40
Загалом		32	34,7	33,3
ОНУ імені І. І. Мечникова	II	61,3	20,3	18,4
	III	47	25	28
Загалом		53,5	24,1	22,4
ІДГУ	III	31,2	30,8	38
	IV	34	36	30
Загалом		32,2	33,9	33,9

Продовж. табл. 2.4

СНУ	II	61	20	19
	IV	16,2	40,4	43,4
Загалом		38,6	29,8	31,6

З таблиці 2.4 бачимо, що низький рівень було діагностовано у 32 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 53,5 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 32,2 % респондентів ІДГУ та 38,6 % студентів СНУ. Студенти цього рівня були не завжди рішучі та наполегливі, не виявляли самостійності у прийнятті перекладацьких рішень. Майбутні перекладачі не вміли трансформувати набуті знання, не мали уявлення про культуру різних співтовариств, не володіли знаннями про етику, правила поведінки та стиль спілкування.

На середньому рівні було виявлено 34,7 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 24,1 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 33,9 % респондентів ІДГУ та 29,8 % студентів СНУ. Цей рівень був притаманний тим майбутнім перекладачам, у яких була присутня вихованість духовності і моральності, культури спілкування, вони виявляли здатність щодо розв'язання міжкультурних конфліктів, проте, не завжди усвідомлювали

соціальну відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культурних співтовариств, знаходилися на задовільному рівні розвитку.

На достатньому рівні сформованості готовності до міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів перебувало 33,3 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 24,4 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 33,9 % респондентів ІДГУ та 31,6 % студентів СНУ. Зазначені студенти виявляли здатність до розв'язання міжкультурних конфліктів, усвідомлювали соціальну відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культурних співтовариств, що є необхідними показниками сформованості достатнього рівня підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Для увиразнення і порівняння результатів рівнів сформованості підготовленості до міжкультурного спілкування майбутніх перекладачів усіх вишів було обчислено середньоарифметичні дані за всіма критеріями. Одержані результати подано в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Результати рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування на констатувальному етапі експерименту

Університет	Курс	К-сть студ.	Низький рівень		Середній рівень		Достатній рівень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	29	17	56	7	25,4	5	18,6
	III	24	6	24	9	38,7	9	37,3
	IV	22	6	24,5	7	32,3	9	43,2
Загалом		75	29	38,7	23	30,7	23	30,6
ОНУ імені І. І. Мечникова	II	28	16	56	7	27,9	5	16,1
	III	30	15	47	9	23,4	6	29,6
Загалом		58	31	53,4	16	27,6	11	19
ІДГУ	III	29	10	33,4	9	31	10	35,5
	IV	27	10	32	9	38,4	8	29,6
Загалом		56	20	35,7	18	32,2	18	32,1

СНУ	II	30	19	64,2	6	18,1	5	17,7
	IV	27	7	27,7	10	31,8	10	40,5
Загалом		57	26	45,6	16	28,1	15	26,3

Як видно з таблиці 2.5, на констатувальному етапі експерименту більшість студентів усіх вишів виявили низький рівень підготовленості до міжкультурного спілкування. Так, на цьому рівні було зафіксовано 38,7 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 53,4 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 35,7 % респондентів ІДГУ та 45,6 % майбутніх перекладачів СНУ.

Середній рівень підготовленості показали 30,7 % студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 27,6 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 32,2 % респондентів ІДГУ та 28,1 % майбутніх перекладачів СНУ.

На достатньому рівні було виявлено: 30,6 % респондентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 19 % студентів ОНУ імені І. І. Мечникова, 32,1 % респондентів ІДГУ та 26,3 % майбутніх перекладачів СНУ.

Підсумовуючи дані порівняння рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за обраними критеріями, було з'ясовано, що найбільша кількість студентів усіх вишів мають низький рівень її сформованості. У студентів II курсів діагностовано найбільш високий відсоток показників низького рівня сформованості підготовленості до міжкультурного спілкування у порівнянні зі студентами III та IV курсів.

На нашу думку, це пов'язано з тим, що на молодших курсах вивчаються загальноосвітні дисципліни, які містять інформацію з економіки, соціології, політології та інших дисциплін, необхідних для майбутніх фахівців із метою розширення їхнього кругозору, а також дисципліни, необхідні для лінгвістичної підготовки, що дають знання з основ філологічних наук, які є базовими для подальшого навчання майбутніх перекладачів. Дисципліни з основ міжкультурної комунікації та лінгвокраїнознавства розглядають на IV курсі, що сприяє підготовці до міжкультурного спілкування, але, як бачимо з

таблиці 2.5, цього недостатньо для якісної підготовки майбутніх перекладачів.

З огляду на зазначене, було розроблено спецкурс, який був зорієнтований на актуалізацію позитивного ставлення майбутніх перекладачів до звичаїв, емоцій і почуттів під час спілкування з представниками різних культурних співтовариств та фундаменталізацію знань у галузі міжкультурних відношень щодо уникнення міжкультурних конфліктів. Як бачимо з таблиці 2.5, рівні підготовленості до міжкультурного спілкування в кожній з груп близькі за значеннями, а, отже, відмінності між ними несуттєві для того, щоб їх перевірити.

Для перевірки одержаних результатів було використано методи математичної обробки, а саме критерій Пірсона, або χ^2 (χ_i^2 -квадрат), який застосовується для висунення гіпотези про закон розподілу, згідно з яким випадкова величина розподілена для кожної характеристики, які наведені у відповідних таблицях.

Для цього підраховувалася різниця між емпіричними та теоретичними частотами (всіх вишів), за допомогою такої статистичної формули:

$$\chi_{emn}^2 = N \frac{\sum (P_i^{emn} - P_i^{theor})^2}{P_i^{theor}}, \text{ де}$$

P_i^{theor} - допустава ймовірність, яка потрапляє в i -й інтервал;

P_i^{emn} - відповідне емпіричне значення;

N – кількість студентів (346) (повній обсяг вибірки), де

$N_1 = 75$ – кількість студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського;

$N_2 = 58$ –кількість студентів ОНУ імені І. І. Мечникова.

$N_3 = 56$ –кількість студентів ІДГУ.

$N_4 = 57$ –кількість студентів СНУ.

У проведеному експерименті було використано критерій незв'язаних вибірок.



зона незначущості

зона значущості

4,786

4,945

$$\chi_{\text{емр}}^2 = 4,786$$

$$\chi_{\text{кр}}^2 = 4,945$$

$$\text{Тобто, } \chi_{\text{кр}}^2 > \chi_{\text{емр}}^2$$

Унаслідок підрахунків та порівняння з середніми значеннями даних, наведених у таблицях, було виявлено, що суттєвих відхилень у групах не спостерігалось. Групи є однорідними і на вісі потрапляли в зону незначущості з імовірністю 79 %. Це дало підстави умовно розподілити всю кількість студентів на експериментальну та контрольну групи.

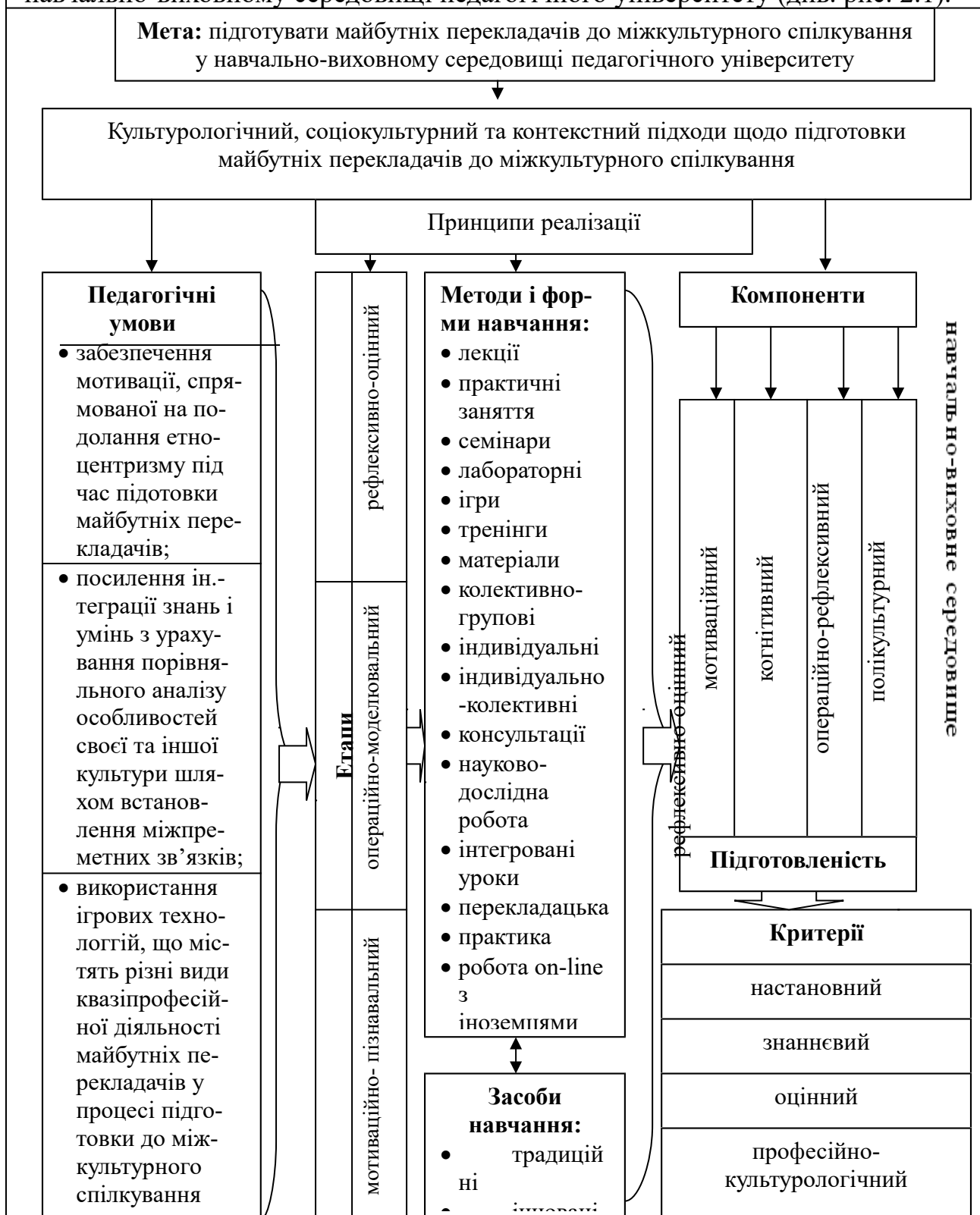
У такий спосіб студентів було розподілено на експериментальну та контрольну групи. До експериментальної групи було віднесено студентів II, III, IV курсів Інституту мов світу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і студентів II та III курсів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, а до контрольної групи – студентів III та IV курсів Ізмаїльського державного гуманітарного університету та студентів II і IV курсів Севастопольського національного університету ядерної енергії.

Для проведення експериментальної роботи з формування підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету було розроблено модель реалізації визначених педагогічних умов.

2.3. Експериментальна перевірка моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі

педагогічного університету

Результати теоретичного дослідження та констатувального експерименту дозволили побудувати модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету (див. рис. 2.1).



Результат: підготовленість майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування			
Рівні підготовленості:	достатній	середній	низький

Рис. 2.1. Модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету

Модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету передбачає такі складові: мету навчально-виховного процесу, компоненти підготовленості, підходи, методи (лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні, тренінги, ігри, дидактичні матеріали), засоби (словники, навчальні посібники, дидактичний роздатковий матеріал, візуальні засоби наочності: рисунки, схеми, таблиці) і форми навчання (колективно-групові, індивідуальні, індивідуально-колективні, консультації, науково-дослідна робота, інтегровані уроки), етапи організації пошуково-дослідницької діяльності, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети, критерії оцінки та рівні сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Метою є підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Для досягнення мети необхідно було визначити та застосувати у процесі підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету такі підходи, як культурологічний, соціокультурний і контекстний. За В. Біблером [42], І. Коном [99] та іншими науковцями, культурологічний підхід впливає на розвиток культури сприйняття сучасного багатомовного світу, створює основу для самостійного вивчення світової культури і культури інших країн та народів, для оволодіння способами представлення рідної культури в інокультурному середовищі. Виходячи із принципів реалізації

культурологічного підходу студентів спонукали до дослідження взаємин культур (мови як її складової) зі свідомістю (внутрішнім світом) людини, яка є носієм цієї культури. Проаналізувавши праці таких учених, як В. Сафонова [189], було визначено, що соціокультурний підхід забезпечує можливість орієнтуватись у соціокультурних характеристиках людей, передбачає знайомство з соціокультурними аспектами комунікативної поведінки представників іншої культури та сприяє соціокультурній самоосвіті, виходячи з потреб особистості. За допомогою реалізації принципів соціокультурного підходу майбутні перекладачі були спроможні аналізувати культуру як одну з найважливіших структур, яка забезпечує збалансоване задоволення суперечливих потреб, цінностей, інтересів суб'єктів діяльності, що входять до цього суспільства. Контекстний підхід у підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування дає можливість майбутнім перекладачам змодельовати типові ситуації майбутньої професійної діяльності в умовах інокультурного середовища, здобути знання і вміння, які будуть необхідні в їхній подальшій професійній діяльності.

На підставі реалізації принципів контекстного підходу студенти змогли моделювати предметний і соціальний зміст професійної роботи, тим самим забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності у професійну діяльність фахівця.

Наступним кроком реалізації поставленої мети було сформулювати підготовленість до зазначеної діяльності за чотирма компонентами: мотиваційним, змістовим, операційно-рефлексивним, оцінним, які вимірювалися за допомогою чотирьох критеріїв: настановний (ставлення до навчальної діяльності, інтерес до перекладацької діяльності, прагнення досягти успіху); знаннєвий (знання: методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні, орієнтації у міжособистісних комунікаціях, емоційний інтелект під час міжкультурного спілкування); когнітивний (уміння планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль, уміння

контролювати свої емоції під час міжкультурного спілкування, уміння долати негативні емоції в роботі); професійно-культурологічний (етична поведінка з представниками інших культур, пріоритети загальнолюдських національних цінностей, усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культур).

Формування підготовленості за зазначеними компонентами відбувалося під час реалізації визначених педагогічних умов: забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму під час підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування; посилення інтеграції знань і умінь з урахуванням порівняльного аналізу особливостей своєї та чужої культури шляхом встановлення міжпредметних зв'язків; використання ігрових технологій, що містять різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.

Реалізація педагогічних умов відбувалась на трьох етапах: мотиваційно-пізнавальному, операційно-моделювальному та рефлексивно-оцінному. Головними завданнями мотиваційно-пізнавального етапу було: ознайомлення студентів зі стадіями розвитку міжкультурного спілкування, використання основних засобів, які забезпечують наявність мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму в майбутніх перекладачів, що полягає у висуненні і розв'язанні навчальних проблем, пов'язаних із міжкультурними конфліктами та їх вирішенням шляхом узагальнення знань із різних навчальних дисциплін. Відтак, на цьому етапі реалізовувалася педагогічна умова – забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму під час підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Провідними ідеями операційно-моделювального етапу визначено: з'ясування специфіки підготовки до міжкультурного спілкування; навчання операцій проведення порівняльного аналізу між своєю та іншими культурами; розгляд теоретичних та методологічних основ проведення

досліджень у галузі міжкультурного спілкування; операції увиразнення особливостей соціокультурних аспектів комунікативної поведінки представників західних та східних типів культур; моделювання ситуацій, пов'язаних з узагальненням знань, умінь, одержаних у системі предметного навчання, що сприяє перенесення інформації з однієї науки в іншу, тим самим впливаючи на більш інтенсивне засвоєння знань студентами тощо. Відтак, на цьому етапі вибудовувалася система різнопланових форм і методів роботи зі студентами, спрямована на реалізацію педагогічної умови – посилення інтеграції знань і вмінь з урахуванням порівняльного аналізу особливостей своєї та іншої культури шляхом установлення міжпредметних зв'язків.

Пріоритетними завданнями рефлексивно-оцінного етапу впровадження експериментальної моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування визначено: колективне обговорення, до якого залучалися студенти і викладач для пошуку варіантів розв'язання завдань, отриманих окремими групами студентів під час квазіпрофесійної діяльності; створення та оцінювання ситуацій міжкультурного спілкування, які допомагали забезпечити активність студентів та організацію зазначеної діяльності; оволодіння необхідними вміннями та навичками в ході проведення студентами дискусій, у яких представляються різні погляди, що подекуди суперечили один одному. При цьому учасники дискусії аналізували й оцінювали не лише свою думку під час розробки аргументації на її захист чи усвідомлення її помилковості, але й позиції партнерів по обговоренню з метою їх правильного розуміння. Відтак, на цьому етапі переважно реалізовувалася педагогічна умова – використання ігрових технологій, що містили різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.

Під час підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування застосовувалися такі активні методи організації навчально-пізнавальної діяльності: лекції, практичні, семінари, лабораторні, тренінги,

ігри, дидактичні матеріали. На заняттях використовувалися різноманітні форми навчання: колективно-групові, індивідуальні, індивідуально-колективні, консультації, науково-дослідна робота, інтегровані уроки, перекладацька практика, робота on-line з іноземцями. Було зазначено, що застосування різноманітних форм і методів навчання, їх уміле комбінування й варіювання, дійсно, сприяло формування готовності майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Засоби навчання сприяли повноцінному розкриттю та засвоєнню навчального матеріалу, а також виступали джерелом інформації. Поряд із традиційними засобами навчання (словники, навчальні посібники, дидактичний роздатковий матеріал, візуальні засоби (наочність: рисунки, схеми, таблиці) під час підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування використовувались інноваційні засоби навчання: аудіовізуальні, мультимедійні, засоби масової інформації, комп'ютери, Web-сайти, локальні та глобальні комп'ютерні мережі).

Упровадження моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету здійснювалося за допомогою розробленого спецкурсу «Міжкультурне спілкування в сучасному світі», який складався з:

– лекційних занять, на яких студенти отримували необхідний матеріал, що надавав можливість засвоїти студентами теоретичні знання з основ східної та західної типів культур, їх відмінності, аспекти духовної й матеріальної культури різних суспільств, їхнього історико-культурологічного розвитку, які забезпечували можливість майбутнім перекладачам орієнтуватись у соціокультурних характеристиках людей для здійснення професійного перекладу;

– семінарських занять, на яких перевірялося засвоєння теоретичних знань шляхом застосування інтерактивних технологій, дискусій, «дебатів»,

обговорення тощо;

– практичних занять, які складались із вправ, що були орієнтовані на підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування та дозволяли змодельовати типові ситуації майбутньої професійної діяльності в умовах інокультурного середовища, використовувати здобуті знання і вміння, які будуть необхідні у практичній діяльності. У своїй сукупності вони значно сприяли впевненому здійсненню мовних дій із різною функціональною спрямованістю, формували вміння варіювати форми свого вислову, вибирати модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурного спілкування та допомагали вирішити типові проблеми, що виникають у процесі перекладу;

– тренінгів, за допомогою яких відбувалося формування і відпрацювання умінь та навичок, необхідних у ході підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування;

– самостійної роботи (складання тез, написання доповідей, аналіз і систематизація навчального матеріалу), що дозволяло сформувати необхідні вміння самостійно знаходити необхідну інформацію щодо культурних особливостей різних країн;

– індивідуальних навчально-дослідних завдань (наукові доповіді та реферати), тематика яких була спрямована на формування у студентів – перекладачів таких умінь, як грамотно добирати наукову, навчально-методичну, довідкову літературу, використовувати її у практичній діяльності й аналізувати сенс учинків представників різних культур за допомогою отриманих знань у міжкультурній галузі.

Завдання курсу полягали у :

– засвоєнні, узагальненні та поглибленні знань студентів щодо теоретико-методологічних, практичних, методичних аспектів професійної перекладацької діяльності, концептуальною ідеєю якої є підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування;

– розширенні уявлень студентів щодо особливостей підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування;

- забезпеченні прагнення до певних професійних знань та вдосконаленні власної професійної діяльності;
- стимулюванні почуття задоволення від процесу та результатів перекладацької діяльності, що виявляється в постійному прагненні майбутніх фахівців до впевненої поведінки, внутрішньої гармонії, бажання позбавитись внутрішніх суперечностей, легко долати труднощі в професійній діяльності;
- розширенні уявлень та знань майбутніх перекладачів про культуру різних етнічних груп;
- формуванні позитивної мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму під час здійснення перекладацької діяльності;
- стимулюванні потреби студентів у самостійності під час виконання завдань та прийнятті перекладацьких рішень, здатності до саморегуляції.

Програма курсу розрахована на 72 години: лекційних (16 годин), практичних (8 годин), семінарських (18 годин), самостійних (12 годин) занять та ІНДЗ (24 години); містить два змістових модулі, список рекомендованої літератури, тематику реферативних досліджень. Спецкурс побудовано відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи та структуровано у двох модулях: «Культура як основа розвитку міжкультурного спілкування», «Норми і моделі поведінки індустріальних країн під час міжкультурного спілкування».

Змістовий модуль 1 «Культура як основа розвитку міжкультурного спілкування» присвячений знайомству з гіпотезами та аксіомами міжкультурного спілкування (визначення понять «мікрокультура» і «макрокультура» та системи характеристик культур); вивченню культури як основи розвитку міжкультурної компетентності та з'ясування міжкультурного етикету різних культурних співтовариств; виявленню міжкультурних відносин та трактування понять «культурна ідентичність», «асертивність», «емпатія», «етноцентризм»; визначенню компетенції та

правил конструктивного вирішення конфліктів, стратегії їх розв'язання у різних національних культурах.

У змістовому модулі 2 «Норми і моделі поведінки в індустріальних країнах під час міжкультурного спілкування» з'ясовувалася роль вербального та невербального міжкультурного спілкування; представлялися теоретичні та методологічні засади проведення міжкультурних досліджень («Вимір культур» Г. Хофстеда, поняття «культурного синдрому» Г. Тріандіса, концепція «культурного типу» Дж. Стюарда); розглядалися соціокультурні аспекти комунікативної поведінки представників західних та східних типів культур.

Реалізація завдань мотиваційно-пізнавального етапу відбувалась у ході опанування майбутніми перекладачами навчального матеріалу спецкурсу «Міжкультурне спілкування в сучасному світі», який передбачав: проведення лекційних, практичних, семінарських занять (семінари-дискусії, семінари-вікторини, семінари-дебати), тренінгів, самостійної роботи студентів (складання тез, написання доповідей, аналізу й систематизації навчального матеріалу тощо), коригування тематики рефератів та курсових робіт. Крім того, цей етап містив широкий спектр завдань, розв'язання яких передбачало: створення проблемних ситуацій, пов'язаних із міжкультурними конфліктами та їх вирішення шляхом узагальнення знань із різних навчальних дисциплін; постановку пізнавальних завдань; розв'язання комплексних задач за допомогою отриманих знань у міжкультурній галузі.

На цьому етапі дослідження значна увага приділялася впровадженню педагогічної умови – забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму під час підготовки майбутніх перекладачів. У межах цього етапу намагалися розкрити сутність поняття «мікрокультура» і «макрокультура»; здійснювалося визначення системних характеристик культури; вивчення культури як основи розвитку міжкультурної компетентності; ознайомлення з міжкультурним етикетом; репрезентування поняття «етноцентризм», забезпечення відповідної настанови на подолання

етноцентризму, об'єктами якої стають не тільки знання, які майбутні перекладачі отримують для здійснення професійного перекладу, але і пояснення поняття «емпатія» та «етноемпатія» як розуміння емоційного стану, прояв співчуття, а також доброзичливе ставлення до людини з іншого культурного суспільства в особистому та професійному спілкуванні. Для цього було проведено лекційні заняття (6 годин), семінарські заняття (6 годин), практичні заняття (2 години), самостійна робота (4 години) та ІНДЗ (8 годин). Усього 26 годин. Насамперед студентам було прочитано лекції :

- Лекція № 1. Гіпотези та аксіоми міжкультурного спілкування.
- Лекція № 2. Міжкультурна компетентність.
- Лекція № 3 Міжкультурні відносини.

У ході першої лекції студенти ознайомилися з поглядами вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо поняття «культура»,. Студенти усвідомлювали та з'ясовували такі поняття, як «мікрокультура» і «макрокультура». Також розглядалися основні культурні шари. Під час заняття майбутніми перекладачами було проаналізовано поняття «міжкультурне спілкування» як обмін між двома або більше етнічними спільнотами матеріальними і духовними продуктами їхньої культурної діяльності, здійсненої у різних формах; було розглянуто специфіку культур в опозиції «своя і чужа» та з'ясовано принципи культурознавчої освіти засобами іноземних мов.

Під час другої лекції розглядалося поняття «міжкультурна компетентність» та її складові. У процесі заняття майбутніми перекладачами була з'ясована необхідність вивчення культури як основи розвитку міжкультурної компетентності, визначені типові труднощі міжкультурного спілкування: невідповідність, що заснована на стереотипах і кліше сприйняття реальної ситуації та нерозуміння мотивів поведінки співрозмовників. Студенти усвідомлювали необхідність розвитку емпатії та виховання, відвертості та терпимості у стосунках із зарубіжними партнерами. Також розглядалися основні норми та правила міжкультурного етикету.

У ході третьої лекції було розглянуто позитивні мотиви і настанови, спрямовані на навчальну діяльність (успішно вчитися, складати іспити, бути постійно готовим до занять, не відставати від однокурсників тощо), визначено необхідність розвитку емпатії, а також студенти були ознайомлені з типовими зразками поведінки представників європейської і східних культур. Майбутні перекладачі усвідомлювали й аналізували поняття «етноцентризм» як тенденцію оцінювати світ за допомогою власних культурних фільтрів, з'ясовували його основну функцію – створення перешкоди для міжкультурного спілкування, а також визначили, що для його подолання кожний індивід повинен визначити, оцінити культурні відмінності та адекватно сприйняти їх.

На семінарському занятті проводився диспут, метою якого було обговорення питання розбіжності етикетних норм іспанців і китайців. Студенти аналізували особливості культурних звичаїв, традицій та етикету Іспанії і Китаю, наводили приклади проблемних ситуацій, які можуть виникнути під час міжкультурного спілкування у зазначених країнах. У процесі обговорення питання про форми звернення у Франції студентка Ганна Ш. зіткнулася з певними труднощами, які були пов'язані з тим, що вона не знайшла достатньої кількості інформації з цього питання. Більш детальний розгляд питання усунув труднощі, що виникли під час його обговорення. Слід відзначити, що, розкриваючи сутність понять «мікрокультура» і «макрокультура», студентки Христина М. та Тетяна С. досить ґрунтовно проаналізували та порівняли ці поняття, використовуючи різноманітні джерела інформації. Після обговорення вищезазначених питань було проведено тренінг «Особливості різних культур» у формі вікторини-гри, метою якої було виявити, усвідомити, сформулювати і практично відпрацювати комунікативні вміння.

Комунікативний тренінг відбувався за такою схемою:

- 1) об'єднання студентів у групи по три особи;
- 2) обговорення цілей тренінгу і правил групової роботи;

3) відпрацювання моделей поведінки в різних ситуаціях взаємодії з співрозмовником.

Головним завданням цієї вікторини було скласти психологічні портрети представників різних культур та проаналізувати поведінку представників культур у різних міжкультурних ситуаціях.

Слід зазначити, що всі три команди упорались із завданням. Кожна команда надала детальні психологічні портрети представників певних культур, навела приклади різних міжкультурних ситуацій і обговорила особливості їхньої поведінки під час міжкультурного спілкування.

Результати комунікативного тренінгу:

- 1) підвищення успішності у професійних і особистісних контактах;
- 2) усвідомлене ставлення до процесу та етапів контакту з партнерами.
- 3) відпрацювання навичок активного слухання і ведення розмови.

Також на цьому етапі було проведено практичне заняття «German Society & Culture», у ході якого студенти перекладали текст про особливості культури та традиції Німеччини, відповідали на питання за текстом, обирали вірні фрази, які містили інформацію про звичаї Німеччини, розробляли бесіду, а також складали діалог, використовуючи наведені ситуації. Саме ці вправи дозволили студентам змодельювати типові ситуації майбутньої професійної діяльності та використати здобуті знання і вміння на практиці.

У ході дебатів на другому семінарському занятті «Небезпека етноцентризму» майбутні перекладачі визначали сутність поняття «етноцентризм» та жваво обговорювали його небезпеку під час міжкультурного спілкування. Наводили приклади визначення цього питання з погляду різних дослідників. Саме ці визначення дозволили студентам дійти висновку, а також погодитися з тим, що етноцентризм створює перешкоди для міжкультурного спілкування, саме тому для його подолання кожний індивід повинен визначити, оцінити культурні відмінності та адекватно сприйняти їх. У процесі обговорення цього питання майбутні перекладачі дійшли згоди, що об'єктами подолання етноцентризму стають не тільки

знання, які вони отримують для здійснення професійного перекладу, але й пояснення поняття «емпатія», розкриття сутності якого було наступним питанням семінару.

Під час обговорення студенти усвідомили необхідність розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ. Студентка Катерина В. розкрила широкий діапазон проявів емпатії та навела приклади її рівнів. Майбутні перекладачі узагальнили наведені приклади різного трактування цього поняття, різні погляди вчених та надали своє визначення емпатії як системи взаємодії партнерів, що дозволило збагнути сутність іншого, зрозуміти переживання і почуття партнера по спілкуванню на рівні своїх власних емоцій. У процесі виступу майбутніх перекладачів із розгорнутою повною відповіддю, яку вони готували самостійно, було проаналізовано правила етикету міжкультурного спілкування, а також наведено приклади використання їх у різних ситуаціях під час міжкультурного спілкування.

Після обговорення питань семінару був проведений емоційно-професійний тренінг, який був спрямований на сприйняття емоційної сфери співрозмовника та володіння особистим емоційним станом у процесі міжкультурного спілкування. У ході тренінгу студенти розробляли бесіди, складалі діалоги, імпровізували проблемні ситуації між представниками різних культурних співтовариств та намагалися проаналізувати емоційну поведінку співрозмовника й розв'язати міжкультурний конфлікт. Під час обговорення результатів тренінгу майбутні перекладачі визначили неадекватність своєї поведінки в певних міжкультурних ситуаціях і усвідомили необхідність володіння особистим емоційним станом у процесі міжкультурного спілкування.

Результатом проведення лекцій, семінарських занять і практичних занять та тренінгів на мотиваційно-пізнавальному етапі стало розуміння студентами сутності понять: «мікрокультура і макрокультура», «міжкультурна компетентність», «етноцентризм», «емпатія» та «етноемпатія», визначення

необхідних мотивів, що спрямовані на подолання етноцентризму в майбутніх перекладачів, за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, пов'язаних із міжкультурними конфліктами, а також формування необхідних умінь, що входять до складу операційно-рефлексійного компонента.

Активність студентів у дослідженні забезпечувалася за допомогою життєвого контексту набутих умінь. В. Буряк уважає, що саме це робить процес пізнання самостійною цінністю. Робота студентів пов'язана з виявленням практичного значення знань як важливого аспекту практичної спрямованості навчання щодо викорінення абстрактності та схематизму в їхній свідомості [35, с. 73]. Тобто майбутні перекладачі в ході експериментальної роботи розробляли дидактичні матеріали, які можуть стати корисними в майбутній професійній діяльності.

Головним результатом зазначеного етапу стало усвідомлення студентами сенсу вчинків співрозмовника, його ставлення до звичаїв, емоцій і почуттів під час спілкування, що створює основу для міжкультурної взаємодії представників різних культурних співтовариств.

Для самостійної роботи на мотиваційно-пізнавальному етапі студентам були запропоновані такі завдання:

1. Складіть короткі тези з таких тем: «Національні особливості та культура Індії», «Національні особливості та культура Італії», «Національні особливості та культура Канади».

2. Зверніться до Інтернет-джерел. Знайдіть, проаналізуйте та систематизуйте матеріал щодо поняття «культурна таксономія».

3. Підготуйте доповідь з теми «Парадигма стереотипів гендерних рис характеру Д. Беста і Дж. Вільямса».

4. Знайдіть матеріал, який потрібно розташувати у дві колонки, а саме: індивідуалістичні і колективістські культури за Г. Тріандісом.

Індивідуалістичні культури	Колективістські культури

5. Підготуйте доповідь з теми «Соціально-історичні чинники, що вплинули на розвиток форм звертання в сучасній Іспанії».

Індивідуальне навчально-дослідне завдання цього етапу містило перелік тем для написання рефератів і наукових доповідей (див. Додаток Б).

На цьому етапі було проведено семінар, на якому здійснювався контроль за виконанням студентами завдань для самостійної та індивідуальної навчально-дослідницької роботи. Перелік тем, які вони отримали на першому лекційному занятті цього етапу, був пов'язаний з їхньою майбутньою професійною діяльністю та міжкультурним спілкуванням. Кожний студент мав обрати тему для доповіді без втручання з боку викладача, лише на підставі власного інтересу до її дослідження. Після обрання теми майбутні перекладачі обґрунтовували, чому саме ця тема зацікавила їх, висловлювали гіпотези та визначали напрями подальшого її дослідження. Після цього приступали до складання плану та пошуку інформації, яка доповнювала та розширювала зміст обраної теми.

У ході проведення семінару студенти обговорювали обрані ними питання, відповіді були змістовними та логічними. Наприклад, студентка Катерина М. проаналізувала різні культури та вірно розташувала знайдений матеріал у дві колонки: маскулінні і фемінні різновиди культур (за Г.Хофстедом), а також навела приклади, чому саме та чи та культура належить до маскуліного або фемінного різновиду культур.

На **операційно-моделювальному етапі** студентам пропонувалось ознайомитись із різними стратегіями розв'язання конфліктів під час міжкультурного спілкування, проаналізувати міжкультурні ситуації, визначити поняття «вербальне» та «невербальне» міжкультурне спілкування, а також розглянути норми і цінності різних культур з погляду зарубіжних дослідників.

Для цього було проведено лекційні заняття (6 годин), семінарські заняття (6 годин,) практичні заняття (2 години), самостійна робота (4 години) та ІНДЗ (8 годин). Усього 26 годин. Насамперед студентам було прочитано лекції :

- Лекція № 1. Компетенції та правила конструктивного вирішення конфліктів.
- Лекція № 2. Вербальне та невербальне міжкультурне спілкування.
- Лекція № 3. Теоретичні та методологічні засади проведення міжкультурних досліджень.

У ході першої лекції студенти ознайомилися із різними проблемними ситуаціями, які призводять до виникнення міжкультурних конфліктів, а також розглядали стратегії розв'язання конфліктів у різних національних культурах. Під час заняття було визначено частини міжкультурного конфлікту та проаналізовано два культурних погляди на міжкультурний конфлікт.

Упродовж другої лекції розглядалися види передання інформації за допомогою мови та знакових систем, аналізувалися поняття «вербальне» та «невербальне» міжкультурне спілкування. Під час заняття студенти ознайомилися із візуальними видами спілкування та класифікацією систем комунікації: акустичною, тактильною й ольфакторною. Було визначено умови ефективного діалогічного спілкування та чотири категорії форм фіксування образів взаємодії, що спостерігалися (за Р. Бейлзом). У ході лекції майбутні перекладачі проаналізували елементи структури розмови, а також дослідили перцептивну функцію спілкування.

Під час третьої лекції студенти розглядали міжкультурні дослідження Г. Хофстеда, який підкреслив параметри, що характеризують національну культуру та впливають на процеси соціальної взаємодії, а також ознайомилися із чотирьохфакторною моделлю національних культурних відмінностей та проаналізували чотири багатомірних конструктори, які входили до її складу: індивідуалізм-колективізм, дистанція по відношенню до

влади, маскулінність – фемінність та уникнення невизначеності.

У ході заняття майбутні перекладачі розглянули поняття Г. Тріандіса «культурний синдром» як загальноприйнятую систему переконань, норм, ролей та цінностей, об'єднаних певною темою. Студенти ознайомились із трьома видами вищезазначеного поняття: складність – простота, коли протиставляються інформаційні суспільства елементарним, суворо регламентація – невизначеність, коли регламентовано суспільство і механізм їх дотримання протиставляється вільному суспільству; індивідуалізм – колективізм, сутність якого полягає у тому, що колективізм виявляється у регламентованих та простих культурах, а індивідуалізм у складних та вільних культурах.

Студенти з'ясували та усвідомлювали концепцію Дж. Стюарда «культурний тип», який містить сукупність рис культури, що складають її ядро, прикладом якого може слугувати сільське співтовариство або феодалне суспільство тощо.

Головним завданням семінарських та практичних занять було створення ситуацій, пов'язаних з узагальненням знань та вмінь, набутих у системі предметного навчання, які сприяють перенесенню інформації з однієї науки в іншу, тим самим впливаючи на більш інтенсивне засвоєння студентами нових знань тощо.

На цьому етапі було проведено семінарське заняття, одним із завдань якого було визначення трьох питань: функції систем невербальної комунікації, вербальна комунікація норм і правил спілкування та національно-специфічні особливості невербальної комунікації канадців. Для розгляду цього питання застосовувалась інтерактивна технологія «Дискусія». Вона була важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяла розвитку критичного мислення студентів, надавала можливість визначити власну позицію, формувала навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблювала знання з теми, що обговорювалася [171, с.72].

Перед початком дискусії майбутні перекладачі отримали її план, що

дало змогу підготуватися: опрацювати літературу, зробити нотатки тощо. Різноманітний матеріал із цих питань студенти отримали під час лекцій не тільки з міжкультурного спілкування, а також лекцій із педагогіки, психології, перекладу і міжкультурної комунікації тощо, протягом вивчення яких спостерігаються елементи інтеграції знань.

Перед проведенням заняття з майбутніми перекладачами було обговорено правила дискусії, які не давали їй перерости в суперечку. Одним із головних правил було не перебивати співрозмовника та поважати його думку. Результатом проведення дискусії було більш глибоке розуміння сутності понять «вербальна та невербальна комунікації», розуміння різних функцій систем комунікації та аналіз національно-специфічних особливостей невербальної комунікації канадців.

Після обговорення питань другого семінару студенти переглянули фільм без звуку, який був спрямований на фіксування та спостереження майбутніми перекладачами елементів взаємодії персонажів фільму у категорії: позитивні та негативні емоції. Надалі студенти обговорювали найбільш яскраві прояви позитивних та негативних емоцій персонажів фільму й аналізували результати спостереження.

На другому етапі було проведено практичне заняття «Canada Society & Culture», у ході якого студенти перекладали текст про специфіку етикетних норм і правил поведінки канадців, відповідали на запитання за текстом, обирали вірні фрази, які містили інформацію про звичаї канадців, розробляли бесіду, а також склали діалог, використовуючи наведені ситуації. Вирішення завдань практичного заняття «Canada Society & Culture» дозволили майбутнім фахівцям ознайомитися з культурними цінностями Канади та застосовувати на практиці отримані знання і вміння під час квазіпрофесійної діяльності, які в сукупності з особистісними якостями дозволять в подальшому успішно виконувати певні професійні функції.

У процесі обговорення специфіки вирішення конфліктів на другому семінарському занятті увага здебільшого акцентувалась на визначення

причин виникнення міжкультурних конфліктів. Слід зазначити, що студентка Марія С. детально описала можливі варіанти міжкультурних ситуацій, які сприяють виникненню непорозумінь під час міжкультурного спілкування та навела приклади етикетних норм різних країн.

Після обговорення цього питання була проведена вікторіна-гра «Відмінності в мовному етикеті та поведінці», на початку якої кожний студент обирав одну культуру, яку інші майбутні перекладачі повинні відгадати, ставлячи йому запитання. Студенти, які обрали культуру, намагалися відповісти на запитання не конкретно, щоб обрану ними культуру не впізнали одразу. Гравець, який перший назвав загадану культуру, ставав переможцем. Під час проведення гри студенти жваво обговорювали та порівнювали особливості етикетних норм і цінностей різних культур, а також проаналізували причини виникнення міжкультурних конфліктів.

Для самостійної роботи на операційно-моделювальному етапі студентам було запропоновано такі завдання:

1. Знайдіть матеріал за темою «Національні особливості та культура Австрії», «Національні особливості та культура Швеції», «Національні особливості та культура Греції».

2. Підготуйте доповідь з теми «Культурні дефініції « Я-концепції» Г. Маркуса та С. Кітаямі».

3. Підготуйте доповідь з теми «Підходи в ході проведення крос-культурних досліджень (за М. Сегалом)».

4. Знайдіть матеріал, який потрібно розташувати у дві колонки, а саме: маскулінні і фемінні різновиди культур (за Г. Хофстедом).

Маскулінні культури	Фемінні культури

5. Складіть короткі тези з таких тем: «Аналіз української та німецької культури», «Аналіз японської та канадської культури», «Аналіз італійської та шведської культури». Індивідуальне навчально-дослідне завдання цього етапу містило перелік тем для написання рефератів і наукових доповідей (див. Додаток Б).

Для перевірки виконання студентами завдань для самостійної та індивідуальної навчально-дослідницької роботи було проведено семінар, на якому використовувався метод «Портфоліо». Цей метод навчання дозволив викладачам об'єктивно оцінити досягнення кожного студента. «Портфоліо» – це форма презентації напрацьованого матеріалу, що демонструє прогрес та успіх студентів, а також дає можливість працювати самостійно, автоматично та творчо. Цей метод навчання використовувався під час вивчення будь-якої теми на заняттях, у ході підготовки звітів, проектів, письмових робіт, що надавало майбутнім перекладачам можливості більш відповідально ставитися до самостійного навчання.

Студентам було запропоновано дослідження з вищенаведених тем, які вони отримали на першому лекційному занятті цього етапу. Використовуючи перелік тем для самостійної дослідницької роботи, майбутні перекладачі накопичували матеріал і складали портфоліо (теки) для того, щоб викладач оцінив індивідуальну роботу кожного студента.

Заняття проходило у формі дискусії, в ході якої кожний студент аргументував свої висловлювання з певної теми, користувався доказами істинності своєї думки або розкривав думки різних дослідників. Однокурсники ставили запитання з метою уточнення презентованого матеріалу й аналізували надану інформацію. Деякі студенти використовували засоби наочності, наприклад, зображення ділової зустрічі у Японії під час обіду, з якого можна побачити особливості привітання, розташування гостей за чином тощо. Обговорення відбувалося в атмосфері взаємопідтримки, думки формулювалися точно й коротко.

У межах **рефлексивно-оцінного етапу** розкривалися соціокультурні аспекти комунікативної поведінки представників західних та східних типів культур, сформувані інтерес до національних особливостей і цінностей та традицій наведених культур, надати відомості про їх відмінності в мовному етикеті.

Для цього було проведено лекційні заняття (4 години), семінарські заняття (6 годин,) практичні заняття (4 години), самостійна робота (4 години) та ІНДЗ (8 годин). Усього 26 годин. Насамперед студентам було прочитано лекції:

- Лекція № 1. Соціокультурні аспекти комунікативної поведінки представників західних типів культур.
- Лекція № 2. Соціокультурні аспекти комунікативної поведінки представників східних типів культур.

У ході першої лекції студенти ознайомлювалися з формами прояву національної специфіки комунікативної поведінки західних типів культур, розглядали особливості знайомства, а також проаналізували правила етикету під час проведення бізнес-зустрічі. З'ясували необхідність вірного вибору подарунків у разі запрошення.

Упродовж другої лекції майбутні перекладачі порівнювали форми прояву національної специфіки комунікативної поведінки західних та східних типів культур, аналізували можливість виникнення різних ситуацій під час знайомства, розглядали етикетні норми західних типів культур у порівнянні зі східними, ознайомлювалися з жестами, які прийнято використовувати в комунікативній поведінці східних типів культур.

На цьому етапі було проведено семінар-дебати «Створення третьої культури», метою якого було знаходження спільного між несхожими культурами. У ході заняття студентам було запропоновано створити культуру, що відрізняється від інших та найбільше підходить для міжкультурного спілкування з представниками різних культурних співтовариств. Також під час заняття студенти розповідали про свою культуру, обговорювали її

специфіку й особливості та знаходили спільне між іншими культурами. Слід зазначити, що студентки Катерина М. та Марина П. надали повні характеристики своїх культур, які на їхню думку, є ідеальними для міжкультурного спілкування, та порівняли основні відмінності зазначених ними культур з особливостями справжніх культурних співтовариств.

Упродовж практичного заняття з теми «China Society & Culture» студенти перекладали текст про національні особливості культури Китаю, відповідали на запитання за текстом, обирали правильні фрази, які містили інформацію про звичаї Китаю, розробляли бесіду, а також склали діалог, використовуючи наведені ситуації. Результати виконання цих вправ дозволили майбутнім перекладачам ознайомитися зі специфікою етикетних норм і правил поведінки китайців, сприяли формуванню вмінь використовувати набуту інформацію під час міжкультурного спілкування у майбутній професійній діяльності.

У ході другого семінарського заняття – вікторини «Перебування за кордоном», майбутні перекладачі розподілилися на групи по три особи (2 представника різних культурних співтовариств, 1 перекладач-екскурсовод). Студенти - «перекладачі» підготували доповідь про особливості культури обраної держави та розповідали про неї «екскурсантам». Такі студенти, як Маргарита В., Карина П., Поліна Л. надали достатню інформацію про різні культурні співтовариства, визначили основні відмінності західних і східних типів культур. У процесі доповідей студенти – «екскурсанти» ставили запитання стосовно кожної з представлених культур та обговорювали їх особливості.

У межах третього етапу було проведено друге практичне заняття «Japan Society & Culture», у ході якого студенти ознайомилися з національно-специфічними культурними особливостями Японії. Виконання вправ дозволило студентам використати комунікативні вміння, набуті знання та їх інтелектуальні можливості.

Для самостійної роботи на рефлексивно-оцінному етапі студентам було

запропоновано такі завдання:

1. Знайдіть матеріал за темою «Структура культури» (за А. Ракитовим)».

2. Розташуйте культури у три колонки, а саме: моноактивні, поліактивні і реактивні (за Річардом Л'юїсом).

Моноактивні культури	Поліактивні культури	Реактивні культури

3. Знайдіть матеріал з теми «Парадигма «основних ціннісних орієнтацій людини» С. Шварца».

4. Підготуйте доповідь з теми «Стадії розвитку міжкультурної ідентичності».

5. Зверніться до Інтернет-джерел. Знайдіть, проаналізуйте та систематизуйте матеріал щодо поняття «культурні ареали».

Індивідуальне навчально-дослідне завдання цього етапу містило перелік тем для написання рефератів і наукових доповідей (див. Додаток Б).

На цьому етапі також було проведено семінар у формі рольової гри «Захист проекту на науково-практичній конференції», у ході якої здійснювався контроль виконання студентами завдань для самостійної та індивідуальної навчально-дослідницької роботи, які вони отримали після проведення першої лекції цього етапу. Майбутні перекладачі-учасники науково-практичної конференції по черзі презентували свої доповіді, надавали наочний матеріал у формі таблиць, схем, малюнків тощо. Після кожної доповіді учасники конференції ставили запитання, проводили обговорення, робили зауваження, виносили свої пропозиції.

Для підведення результатів рольової гри експертна комісія, до складу якої входили викладачі, заповнювали спеціальний бланк, в якому підсумовувались усі бали, одержані учасниками гри, за певними критеріями.

Критерії оцінки учасників гри за логічністю та обґрунтованістю
відповідей:

1. Змістовність та оригінальність висловлювання.
2. Активність учасників гри.
3. Логічність висловлювання.

Кожний із критеріїв оцінювався за трьома рівнями:

45-50 балів – достатній рівень: учасник гри, ґрунтуючись на власній уяві, подає оригінальне бачення об'єктів. Відповіді на запитання змістовні та логічні.

35-44 балів – середній рівень: учасник гри, крім надрукованих матеріалів, презентує своє бачення проблеми.

25-34 балів – низький рівень: учасник гри робить повідомлення тільки на підставі матеріалів, надрукованих у довідниках.

Майбутні перекладачі – учасники науково-практичної конференції – упродовж усієї гри із заохоченням брали участь у дискусіях, оригінально висловлювали свої думки та ставили запитання. 45 % учасників продемонстрували середній рівень, 35 % – достатній, 20 % – низький рівень.

У процесі викладання спецкурсу «Міжкультурне спілкування у сучасному світі» підготовка майбутніх перекладачів за когнітивним компонентом передбачала набуття необхідних знань для здійснення професійного перекладу під час міжкультурного спілкування, а також формування необхідних умінь за операційно-рефлексійним компонентом.

Поряд зі спецкурсом здійснювалося on-line спілкування з іноземцями з таких тем, як-от: «[My life](#)», «[My Native Place](#)», «[My Work at the Foreign Trade Company](#)», «American Customs and Traditions», «Food», «Homes», «Music», «Press», «Appearance and Manners», «Museums», «Theatre», «Cities and Towns», «Ballet», «Tradition and customs». У процесі спілкування майбутні

перекладачі не тільки користувалися знаннями з іноземної мови, а й ознайомилися з особливостями традицій та звичаїв інших культур. Під час спілкування з представниками різних етносів відбувалася міжкультурна взаємодія, а також розвиток толерантності, залучення до нових культурних цінностей.

У ході реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету формувалися вміння й навички, що визначені складовими їхньої підготовленості мотиваційного та полікультурного компонентів, які спрямовані на розвиток позитивних мотивів і настанов на професійну діяльність, формування професійної спрямованості, професійних настанов щодо результату виконання перекладу, прагнення до виконання професійних обов'язків із представниками інших культур, стриманості, самоконтроль у професійній діяльності, а також сприяють усвідомленню соціальної відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культур.

З огляду на вищезазначене, дійшли висновку, що реалізація визначених педагогічних умов сприяла підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

2.4. Результати формувального експерименту та їх аналіз

По закінченні формувального етапу експерименту було проведено контрольні зрізи щодо підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Для визначення змін у рівнях підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування було використано ті самі методики, що й на констатувальному етапі експерименту. Насамперед дізналися, чи змінився інтерес у майбутніх перекладачів до виконання професійних обов'язків, чи виявилась у студентів наявність позитивних

мотивів, спрямованих на професійну діяльність, а також настанов на подолання етноцентризму. За результатами проведення всіх методик було одержано такі результати: (див. таблицю 2.6).

Таблиця 2.6

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за настановним критерієм на прикінцевому етапі дослідження (у %)

Групи	Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	
Експериментальна група	ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	17,3	27,6	55,1	
		III	16,7	29,2	54,1	
		IV	9,1	31,8	59,1	
	ОНУ імені І. І. Мечникова	II	10,7	28,6	60,7	
		III	20	30	50	
	Загалом в ЕГ			15	29,3	55,7
Контрольна група	ІДГУ	III	34,5	31	34,5	
		IV	33,3	14,8	51,9	
	СНТУ	II	40	26,7	33,3	
		IV	29,6	18,5	51,9	
	Загалом в КГ			34,5	23	42,5

Як видно з таблиці 2.6, показники рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за настановним критерієм на прикінцевому етапі в контрольних та експериментальних групах значно відрізняються. В експериментальній групі за настановним критерієм результати значно зросли, на відміну від контрольної групи. Так, було визначено, що 15 % студентів ЕГ і 34,5 % КГ виявили низький рівень за настановним критерієм підготовленості до міжкультурного спілкування, у 29,3 % респондентів ЕГ та 23 % КГ зафіксовано середній рівень прояву показників за настановним критерієм, 55,7 % респондентів ЕГ та 42,5 % КГ

виявили підготовленість до міжкультурного спілкування за настановним критерієм на достатньому рівні.

В експериментальних групах, де цілеспрямовано здійснювалося забезпечення відповідних настанов на подолання етноцентризму, об'єктами яких стали не тільки знання, які майбутні перекладачі отримують для здійснення професійного перекладу, але й усвідомлення поняття «емпатія» та «етноемпатія» як розуміння емоційного стану, прояв співчуття, а також доброзичливе ставлення до людини з іншого культурного суспільства в особистому та професійному спілкуванні, результати значно кращі. Респонденти експериментальної групи відзначали, що в них підвищився інтерес до перекладацької діяльності, вони виявляли високу активність у прагненні до виконання професійних обов'язків із представниками інших культур, стриманість, самоконтроль у квазіпрофесійній діяльності, а також стали більш самостійними під час виконання завдань та прийняття перекладацьких рішень.

За результатами проведення експерименту було обчислено середньоарифметичні дані одержаних результатів за показниками знаннєвого критерію щодо рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування на прикінцевому етапі дослідження (див. таблицю 2.7).

Таблиця 2.7

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за знаннєвим критерієм на прикінцевому етапі дослідження (у %)

Групи	Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	20,7	27,6	51,7
		III	20,8	16,7	62,5
		IV	22,7	27,3	50
	ОНУ імені І.І. Мечникова	II	14,3	17,8	67,9
		III	26,7	23,3	50

Експериментальна група	Загалом в ЕГ	21,1	22,5	56,4
-------------------------------	---------------------	-------------	-------------	-------------

Продовж. табл. 2.7

Контрольна група	ІДГУ	III	31	27,6	41,4
		IV	40,7	22,2	37,1
	СНТУ	II	40	30	30
		IV	37	25,9	37,1
	Загалом в КГ			37,2	26,5

Як видно з таблиці 2.7, загалом низький рівень підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за знаннєвим критерієм на прикінцевому етапі було діагностовано у 21,1 % студентів ЕГ і 37,2 % КГ, на середньому рівні виявлено 22,5 % респондентів ЕГ та 26,5 % КГ, достатній рівень підготовленості було зафіксовано у 56,4 % майбутніх перекладачів ЕГ та 36,3 % КГ.

Одержані результати свідчать, що впровадження моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному педагогічному університеті сприяло значному підвищенню рівня підготовленості за знаннєвим критерієм. Студенти експериментальної групи отримали знання про етику, естетику, правила поведінки і стилі спілкування, що дозволить їм у подальшому успішно здійснювати перекладацьку діяльність. Майбутні перекладачі виявляли творче мислення, винахідливість та емоційний інтелект під час міжкультурного спілкування.

Одержані результати підготовки майбутніх перекладачів до

міжкультурного спілкування за когнітивним критерієм на прикінцевому етапі подано в таблиці 2.8.

Як бачимо з таблиці 2.8, 53,4 % респондентів ЕГ та 38,1 % КГ виявили себе на достатньому рівні підготовленості до міжкультурного спілкування за когнітивним критерієм; 24,1 % майбутніх перекладачів ЕГ та 26,5 % КГ перебували на середньому рівні; низький рівень підготовленості до міжкультурного спілкування зафіксовано у 22,5 % студентів ЕГ та 35,4 % КГ.

Таблиця 2.8

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за когнітивним критерієм на прикінцевому етапі дослідження (у %)

Групи	Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Експериментальна група	ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	20,7	17,2	62,1
		III	20,8	25	54,2
		IV	22,7	27,3	50
	ОНУ імені І. І. Мечникова	II	21,4	21,4	57,2
		III	26,7	30	43,3
	Загалом в ЕГ			22,5	24,1
Контрольна група	ІДГУ	III	34,5	31	34,5
		IV	29,6	25,9	44,5
	СНТУ	II	46,6	26,7	26,7
		IV	29,6	22,2	48,2
	Загалом в КГ			35,4	26,5

На підставі аналізу одержаних даних дійшли висновку, що майбутні перекладачі експериментальної групи більше оволоділи вміннями реалізувати й аналізувати власні здібності, почали усвідомлювати необхідність постійного вдосконалення власних професійних знань, умінь, навичок, загальної культури, ерудиції, навчилися працювати з навчальною і науково-

популярною літературою, планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль, контролювати свої емоції під час міжкультурного спілкування, а також стали позитивно ставитися до вивчення навчальних предметів.

Одержані результати підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за професійно-культурологічним критерієм на прикінцевому етапі подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за професійно-культурологічним критерієм на прикінцевому етапі дослідження (у %)

Групи	Університет	Курс	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Експериментальна група	ПНПУ імені К. Д. Ушинського	II	17,2	24,2	58,6
		III	20,8	29,2	50
		IV	18,2	27,3	54,5
	ОНУ імені І. І. Мечникова	II	17,9	35,7	46,4
		III	23,3	30	46,7
Загалом в ЕГ			19,6	29,3	51,1
Контрольна група	ІДГУ	III	31	20,7	48,3
		IV	40,7	18,5	40,8
	СНТУ	II	30	30	40
		IV	37	37,1	25,9
	Загалом в КГ			34,5	26,6

Як видно з таблиці 2.9, низький рівень підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування за професійно-культурологічним критерієм було діагностовано у 19,6 % респондентів ЕГ і 34,5 % КГ; 29,3 % майбутніх перекладачів ЕГ та 26,6 % КГ перебували на середньому рівні; 51,1 % ЕГ студентів і 38,9 % КГ виявили високий рівень

підготовленості до міжкультурного спілкування за професійно-культурологічним критерієм.

Одержані результати свідчать про значне зростання рівня підготовленості за професійно-культурологічним критерієм у студентів експериментальної групи. Це свідчить про те, що майбутні перекладачі стали здатними до розв'язання міжкультурних конфліктів, почали усвідомлювати соціальну відповідальність за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культурних співтовариств, а також визначили пріоритети загальнолюдських національних цінностей.

Дані таблиці 2.10 висвітлюють, за якими критеріями краще сформувалися показники підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Таблиця 2.10

Рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування наприкінці формувального етапу експерименту (у %)

Критерії готовності	Експериментальна група			Контрольна група		
	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Настановний	15	29,3	55,7	34,5	23	42,5
Знаннєвий	21,1	22,5	56,4	37,2	26,5	36,3
Когнітивний	22,5	24,1	53,4	35,4	26,5	38,1
Професійно-культурологічний	19,6	29,3	51,1	34,5	26,7	38,9

Як видно з таблиці 2.10, достатній рівень підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування на прикінцевому етапі

експерименту виявили: за настановним критерієм – 55,7 % респондентів ЕГ і 42,5 % КГ, за знаннєвим критерієм – 56,4 % студентів ЕГ та 36,3 % КГ, за когнітивним критерієм – 53,4 % майбутніх перекладачів ЕГ і 38,1 % КГ, за професійно-культурологічний критерій – 51,1 % респондентів ЕГ та 38,9 % КГ.

Середній рівень підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування на прикінцевому етапі експерименту виявили: за настановним критерієм – 29,3 % респондентів ЕГ і 23 % КГ, за знаннєвим критерієм – 22,5 % студентів ЕГ та 26,5 % КГ, за когнітивним критерієм – 24,1 % майбутніх перекладачів ЕГ і 26,5 % КГ, за професійно-культурологічний критерій – 29,3 % респондентів ЕГ та 26,7 % КГ.

Низький рівень підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування на прикінцевому етапі експерименту виявили: за настановним критерієм – 15 % респондентів ЕГ і 34,5 % КГ, за знаннєвим критерієм – 21,1 % студентів ЕГ та 37,2 % КГ, за когнітивним критерієм – 22,5 % майбутніх перекладачів ЕГ і 35,4 % КГ, за професійно-культурологічний критерій – 19,6 % респондентів ЕГ та 34,5 % КГ.

Порівнюючи результати, одержані в контрольній та експериментальній групах, дійшли висновку, що рівень підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, не залишився на тому самому вихідному рівні, а значно підвищився (див. таблицю 2.11).

Таблиця 2.11

Результати рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування на прикінцевому етапі експерименту

Групи	Університет	Курс	К-ть студ.	Низький рівень		Середній рівень		Достатній рівень	
				абс	%	абс	%	абс	%
	ПНПУ імені	II	29	8	27,6	7	24,1	14	48,3

Експериментальна група	К. Д. Ушинського	III	24	3	12,5	7	29,2	14	58,3
		IV	22	4	18,2	5	22,7	13	59,1
	ОНУ імені І. І. Мечникова	II	28	6	21,4	7	25	15	53,6
		III	30	5	16,7	9	30	16	53,3
	Загалом в ЕГ			133	26	19,6	35	26,3	72

Продовж. табл. 2.11

Контрольна група	ІДГУ	III	29	9	31	8	27,6	12	41,4
		IV	27	10	37	5	18,5	12	44,5
	СНТУ	II	30	12	40	9	30	9	30
		IV	27	9	33,3	7	25,9	11	40,8
	Загалом в КГ			113	40	35,4	29	25,7	44

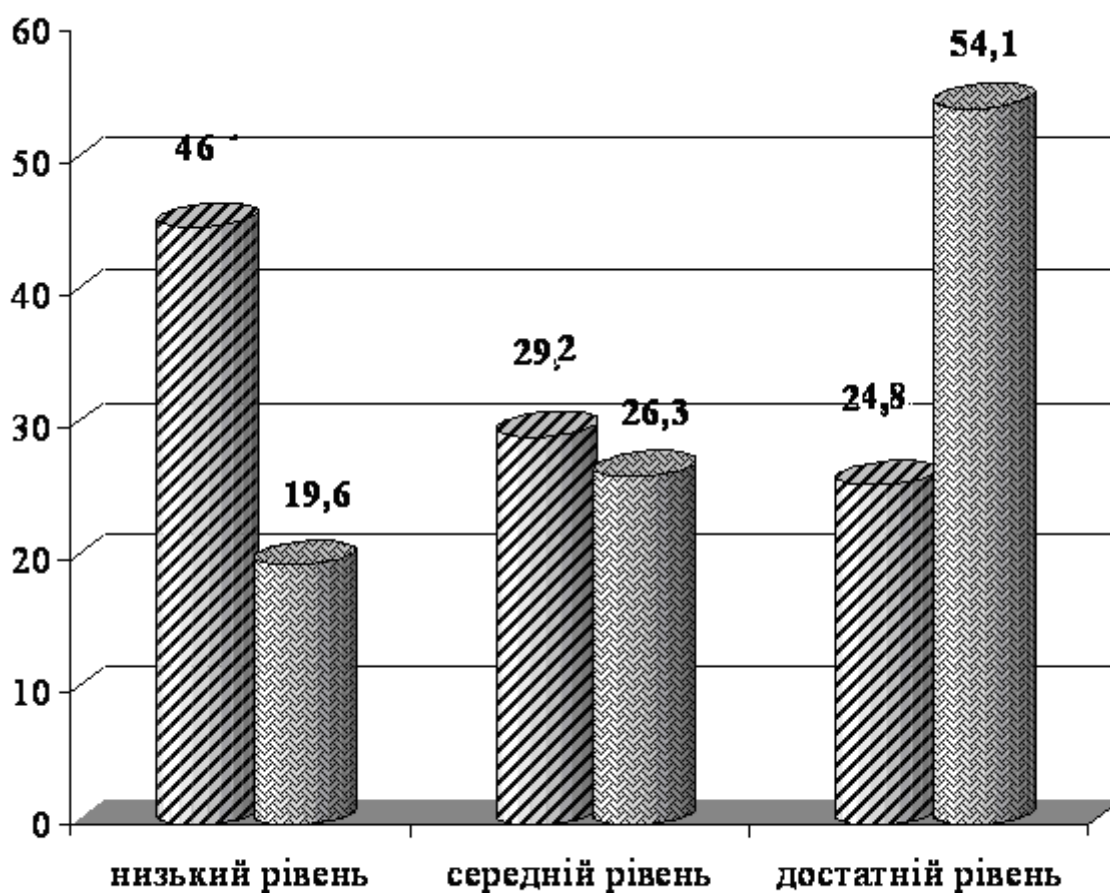
Як видно з таблиці 2.11, у студентів експериментальної групи підготовленості до міжкультурного спілкування унаслідок формувального етапу експерименту стала значно вища, ніж у студентів контрольної групи. Так, в експериментальній групі 54,1 % студентів досягли високого рівня, що набагато перевищує рівень підготовленості респондентів контрольної групи (38,9 %). Середній рівень підготовленості до міжкультурного спілкування зафіксовано у 26,3 % студентів експериментальної групи та 25,7 % респондентів контрольної групи. Низький рівень підготовленості до міжкультурного спілкування виявили 19,6 % студентів експериментальної групи і 40 % респондентів контрольної групи. Одержані результати свідчать, що в експериментальній групі, де проводилася додаткова експериментальна робота за допомогою впровадження спецкурсів, що цілеспрямовано впливали на підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету, рівень їхньої

підготовленості значно підвищився, на відміну від контрольної групи, де така робота не проводилася. Відтак, можна стверджувати, що запропонована методика підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, що передбачала впровадження моделі реалізації визначених педагогічних умов, є ефективною.

Для точності висновків було порівняно результати експериментальної роботи за допомогою діаграм 2.1 і 2.2.

Діаграма 2.1

Порівняльні дані зрізів рівнів підготовленості майбутніх перекладачів експериментальних груп до міжкультурного спілкування на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

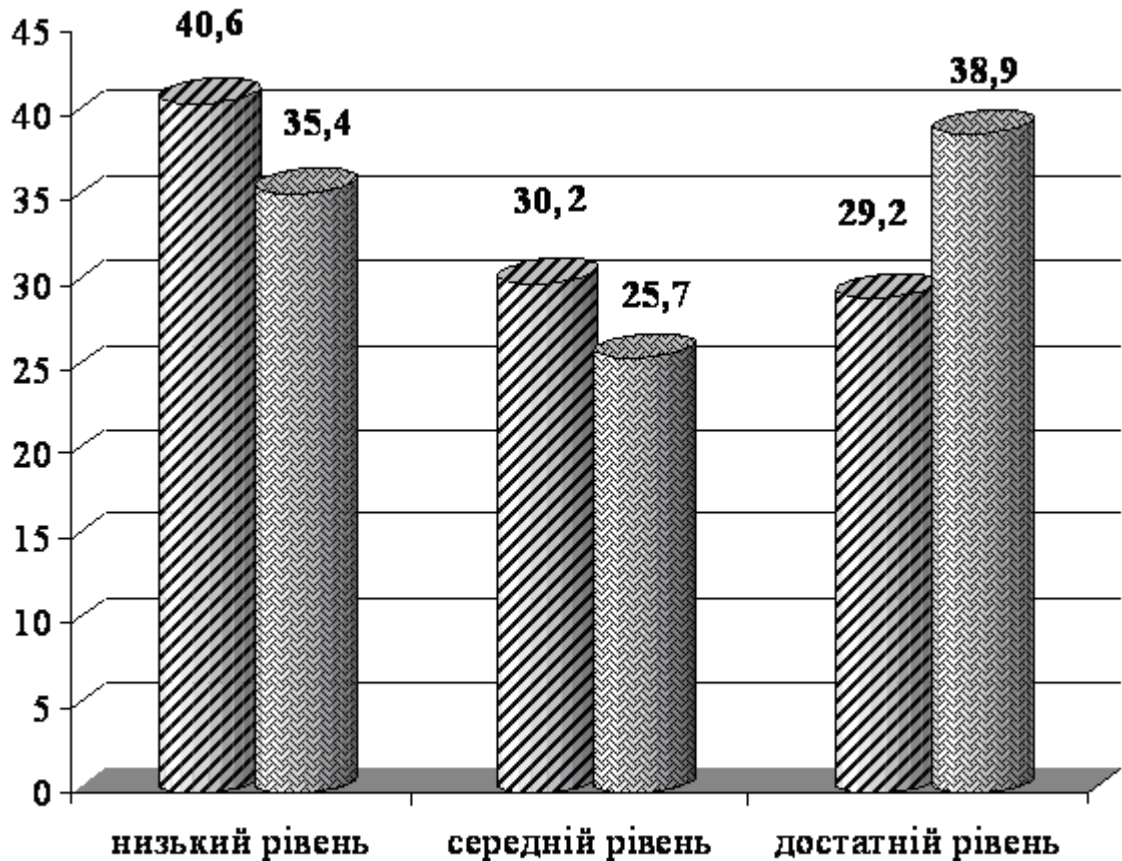


▨ до експериментальної роботи ▩ після експериментальної роботи

Як свідчать дані, подані в діаграмі 2.1, результати в експериментальній групі відбулися значні зміни в показниках рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування: на достатньому рівні результати збільшилися на 29,3 %, на середньому та низькому рівні результати зменшилися (на 3 % і 26,4% відповідно).

Діаграма 2.2

Порівняльні дані зрізів рівнів підготовленості майбутніх перекладачів контрольних груп до міжкультурного спілкування на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту



▨ до експериментальної роботи ▩ після експериментальної роботи

Як видно з діаграми 2.2, у контрольній групі також відбулися певні зміни в результатах рівнів підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, однак, не дуже значні. Так, на достатньому рівні результати збільшилися лише на 9,7 %, на середньому та низькому рівні результати зменшилися – на 4,5 % і 5,2 % відповідно.

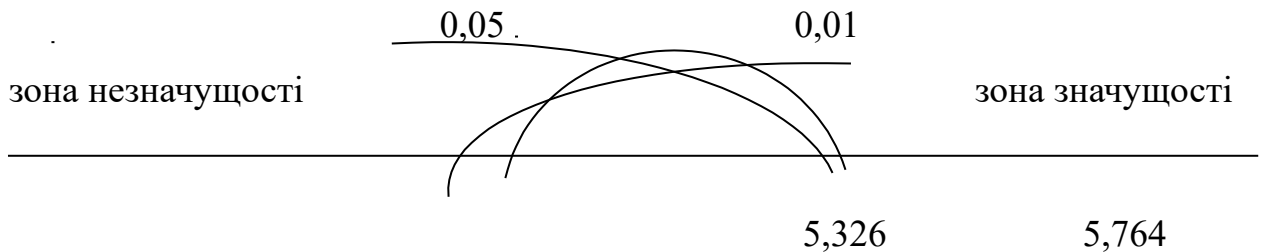
Для аналізу одержаних результатів і підтвердження висунутої гіпотези дослідження отримані експериментальні дані були піддані обробці методом математичної статистики. Для з'ясування величини зв'язку між структурними компонентами підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного

спілкування було здійснене обчислення критерію Пірсона, з таким результатом:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = 5,764$$

$$\chi_{\text{кр}}^2 = 5,326$$

$$\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$$



Отже, в результаті підрахунків отримаємо такі результати, які вірні з ймовірністю приблизно на 76 %. Тобто гіпотеза вірна. У термінах статистичних гіпотез це твердження буде мати такий вигляд: гіпотеза H_0 відхиляється на 0,05 рівні значущості альтернативної гіпотези і приймається H_1 , що свідчить про суттєву різницю між експериментальною та контрольними групами.

Отже, в результаті розрахунково-графічної роботи встановлено, що генеральна сукупність X розподілена за рівномірними законом, це перевірено за допомогою критерію Пірсона. Було визначено числові характеристики закону та побудовано для них довірені інтервали. З'ясували, що різниця між результатами між експериментальною та контрольними групами є суттєвою, що пояснюється впровадженням у навчально-виховний процес експериментальної групи запропонованої моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Підсумовуючи, дійшли висновку, що процес підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

– забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму

- майбутніх перекладачів під час їхньої підготовки;
- посилення інтеграції знань і вмінь з урахуванням порівняльного аналізу особливостей своєї та іншої культури шляхом встановлення міжпредметних зв'язків;
 - використання ігрових технологій, що містять різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.
 -

Висновки з другого розділу

У другому розділі визначено структуру підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, яка містить такі компоненти: мотиваційний, змістовий, операційно-рефлексивний, оцінний.

Виявлено критерії, показники та схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування: достатній, середній та низький. Критеріями підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування були визначені: настановний, знаннєвий, когнітивний та професійно-культурологічний.

У ході констатувального експерименту було визначено, що більшість майбутніх перекладачів (46 % ЕГ та 40,6 % КГ) досягли низького рівня підготовленості до міжкультурного спілкування. Середній рівень було діагностовано у 29,2 % респондентів ЕГ та 30,2 % КГ, достатній – у 24,8 % майбутніх перекладачів ЕГ та 29,2 % КГ.

Для проведення формувального етапу експерименту було розроблено модель реалізації визначених педагогічних умов, що спрямовувалась на формування підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету і складалася з мети, трьох етапів: мотиваційно-пізнавального, операційно-моделювального, рефлексивно-оцінного, компонентів підготовленості та її

критеріїв, методів, засобів та форм навчання, педагогічних умов, що впливали на результат підготовки – досягнення певного рівня підготовленості до зазначеної діяльності.

Реалізація моделі здійснювалася під час упровадження спецкурсу «Міжкультурне спілкування в сучасному світі», що передбачав проведення лекційних, практичних, семінарських занять, тренінгів та самостійної роботи.

На прикінцевому етапі експериментальної роботи було повторно про діагностовано студентів експериментальної та контрольної груп. Одержані результати засвідчили, що у рівнях підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування відбулися певні позитивні зміни. Так, на достатньому рівні підготовленості до міжкультурного спілкування знаходилися 54,1 % студентів ЕГ та 38,9 % КГ, на середньому – 26,3 % респондентів ЕГ та 25,7 % КГ, низький рівень було діагностовано у 19,6 % майбутніх перекладачів ЕГ та 35,4 % КГ.

Порівняння результатів, одержаних на прикінцевому етапі формувального експерименту з результатами констатувального етапу експерименту засвідчило, що в експериментальній групі, де було реалізовано експериментальну методику, якість підготовленості до міжкультурного спілкування значно зросла.

Якщо на констатувальному етапі достатній рівень прояву ознак підготовленості до міжкультурного спілкування було діагностовано у 38,9 % респондентів КГ, то за результатами прикінцевого зрізу експериментальної роботи його виявили 54,1 % майбутніх перекладачів ЕГ, натомість результати, одержані в КГ суттєво не суттєво відрізнялися від констатувального етапу експерименту.

Для математичної обробки результатів експерименту було використано обчислення за критерієм Пірсона, за яким порівнювалися середні значення, а також з'ясовано, що результати між експериментальною та контрольною групами є суттєвими, що пояснюється впровадженням у навчально-виховний процес експериментальної групи запропонованої моделі реалізації

педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

З огляду на те, що різниця між показниками є статично значущою, ми доходимо висновку щодо ефективності запропонованої моделі підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету.

Основний зміст розділу знайшов своє відображення в таких публікаціях автора: [212, 217, 218].

ВИСНОВКИ

У **висновках** подано результати дослідження, основні з них такі.

У дисертації досліджено підготовку майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету; розроблено, науково обґрунтовано та впроваджено експериментальну модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

Виявлено, що міжкультурне спілкування – це комунікативна взаємодія між представниками різних етнічних груп. Підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету – це процес, що характеризується узагальненням професійних знань з іноземної мови, а також володіння вміннями комунікації з представниками інших країн, розуміння емоційного стану співрозмовника за допомогою співпереживання та прояву поваги і невідчуття ворожості відносно інших етнічних груп.

Підготовленість майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету є результатом підготовки, що відображає вміння використовувати мову як засіб спілкування для здійснення мовних дій з різної функціональної спрямованості, а також уміння варіювати форми свого вислову та обирати модель поведінки згідно із ситуацією міжкультурного спілкування. Навчально-виховне середовище – це середовище, структура і складові якого взаємозалежать як елементи системи, що впливають на розвиток особистості, в якій здійснюється навчально-виховний процес.

Специфіка професійної діяльності майбутнього перекладача полягає у широкому використанні мови як засобу спілкування: здійсненні мовних дій із різною функціональною спрямованістю, вміння варіювати форми свого вислову, вибирати модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурного

спілкування.

Критеріями оцінки сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету обрано: настановний (ставлення до навчальної діяльності, інтерес до перекладацької діяльності, прагнення досягти успіху); знаннєвий (знання: методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні, орієнтації у міжособистісних комунікаціях, емоційний інтелект під час міжкультурного спілкування); когнітивний (уміння планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль, уміння контролювати свої емоції під час міжкультурного спілкування, вміння долати негативні емоції в роботі); професійно-культурологічний (етична поведінка з представниками інших культур, пріоритети загальнолюдських національних цінностей, усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культур). На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування: низький, середній, достатній.

Обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють підготовці майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування: забезпечення мотивації, спрямованої на подолання етноцентризму майбутніх перекладачів під час їхньої підготовки; посилення інтеграції знань і вмінь з урахуванням порівняльного аналізу особливостей своєї та іншої культури у процесі реалізації міжпредметних зв'язків; використання методів і засобів ігрових технологій, що містять різні види квазіпрофесійної діяльності майбутніх перекладачів у процесі підготовки до міжкультурного спілкування.

У дослідженні розроблено й апробовано модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету, що складається з мети навчально-виховного процесу, компонентів

підготовленості, культурологічного, соціокультурного та контекстного підходів, методів, засобів і форм навчання, а також з трьох етапів (мотиваційно-пізнавальний, операційно-моделювальний та рефлексивно-оцінний), педагогічних умов, що сприяють досягненню поставленої мети, критерії оцінки та рівнів сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Педагогічні умови реалізовувались у межах викладання спецкурсу «Міжкультурне спілкування в сучасному світі», логіка якого полягала в засвоєнні студентами теоретичних знань з основ східної та західної типів культур, їх відмінностей, аспектів духовної і матеріальної культури різних суспільств, їх історико-культурологічного розвитку, що забезпечувала можливість майбутнім перекладачам орієнтуватись у соціокультурних характеристиках людей для здійснення професійного перекладу.

Результати прикінцевого етапу діагностування рівнів сформованості підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування засвідчили, що достатній рівень сформованості підготовленості до міжкультурного спілкування зафіксовано у 54,1 % студентів ЕГ (було – 24,8%), середній у 26,3% респондентів ЕГ (було – 29,2%), низький рівень – 19,6% ЕГ (було – 46%). У студентів КГ також відбулися позитивні зміни у стані сформованості підготовленості до міжкультурного спілкування, але незначні: достатній рівень виявлено у 38,9 % респондентів (було – 29,2%), середній рівень – 25,7 % майбутніх перекладачів (було – 30,2 %), низький рівень – 35,4 % студентів (було – 40,6 %).

Проведення теоретико-експериментального дослідження дає можливість вирішувати питання формування підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету. Результати не вичерпують усієї повноти їх висвітлення щодо підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці

педагогічної технології формування підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабилова Н. М. К вопросу о подготовке конкурентоспособных переводчиков: материалы II Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Соціокультурні та етнолінгвістичні проблеми галузевого перекладу в парадигмі євроінтеграції»], (3 квітня 2009 р.) / Н. М. Абабилова. – К.: Вид-во Над. Авіац. Ун-ту «НАУ-друк», 2009. – С.3.
2. Абдулмянова И. Р. Теоретические основы формирования профессионального тезауруса переводчика / И. Р. Абдулмянова // Вестник Нижегородского университета им. В. И. Лобачевского «Инновации в образовании»: сб. научн. ст. – 2009. – № 1. – С.30-31.
3. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Паула, 1989. – С. 110-134.
4. Акманова З. С. Опережающая стратегия непрерывной математической подготовки кадров в условиях технического университета: культурологический поход / З. С. Акманова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: сб. научн. ст. – 2010. – № 3. – С. 5-13.
5. Алексеева В. Г. Общение как фактор развития личности / В. Г. Алексеева, Л. П. Бучева // Социологические исследования. – 1982. – № 2. – С. 31 - 38.
6. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: [учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей] / И. С. Алексеева. –СПб.: Изд-во «Союз», 2004. –288 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів] / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – СПб.: Питер,

2001. – 288 с.

9. Англійська мова для перекладачів і філологів. II курс: [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / М. О. Возна, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С Хоменко. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 344 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 2001. – 285 с.
11. Анохин А. М. Педагогическая среда как условие формирования творческой личности студента пед. вуза / А. М. Анохин. – Уфа, 1997. – С. 202.
12. Артёмов А. Ф. Энциклопедия самообразования по английскому языку и страноведению Великобритании и США / А. Ф. Артёмов. – М.: Изд-во ООО «Транзиткника», 2005. – 398 с.
13. Афанасьев В. Г. Целостная система и окружающая ее среда / В. Г. Афанасьев // Кибернетика и ноосфера. – М: Наука, 1986. – С. 14-21.
14. Бабошина Е. Б. Культурологическая модель гуманистической образовательной среды / Е. Б. Бабошина // Школа. – 2002. – № 36. – С.22-27
15. Базюкова И. В. Теоретические основы оценки работников управления производством: материалы семинара [«Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих»] / И. В. Базюкова. – М.:МДНТП им.Ф. Э. Дзержинского, 1978. – 121 с.
16. Белик А. А. Психологическая антропология: некоторые итоги развития / А. А. Белик // Этнопсихологическая наука за рубежом: Проблемы, поиски, решения / Под ред. С. Я. Козлова, Н. Л. Пучкова. – М.: Наука, 1991. – С.24-51.
17. Белинов В. А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях: методические рекомендации / В. А. Белинов. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 40 с.
18. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 223 с.

19. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск: Вэпэйш. шк., 1974. – 335 с.
20. Библер В. С. От наукознания – к науке культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
21. Библер В. С. Школа диалога культур: основы программы / В. С. Библер. – Кемерово: Анеф, 1992. – 93 с.
22. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
23. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
24. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : «ТЕС», 1999. – 146 с.
25. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: [учебное пособие для вузов] / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – (Современное образование).
26. Бодрова-Гоженмос Т. И. Процесс перевода с точки зрения интерпретативной теории / Т. И. Бодрова-Гоженмос // Социокультурные проблемы перевода. – Воронеж: ВГУ, 2006. – Вып. 5. – С. 11-19.
27. Большая Энциклопедия: Словарь общедоступных сведений по всем отраслям знания: в 20 т. / Под. ред. С. Н. Южакова. – СПб.: Книгоиздательское товарищество «Просвещения», 1898. – Т.19. – 794 с.
28. Боровкова Е. Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Е. Боровкова. – Челябинск, 1996. –

23 с.

29. Бороздина Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М.: Инфра-М, 1998. – 224 с.
30. Бочаров В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника / В. Г. Бочаров. – М: МГПУ, 1991. – 32 с.
31. Брезгина, О.В. Формирование компетенций межкультурного общения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Брезгина Ольга Витальевна. – М., 2005. – 150 с.
32. Бреус Е. В. Теория и практика перевода с английского языка на русский: [учебное пособие]. – [3-е изд.]. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – 104 с.
33. Бродский Ю. С. Педагогическая среда как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: Организационно-технический аспект / Ю. С. Бродский. – Екатеринбург, 1993. – 312 с.
34. Буева Л. П. Личность и среда / Л. П. Буева. – М., 1972. – 145 с.
35. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Буряк // Педагогика. –2007. – Т.3780. – № 8. – С.71-78.
36. Бухбиндер В. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / В. А. Бухбиндер, Г. А. Китайгородская. – К.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
37. Ван ден Берг. Межкультурное общение: минное поле для непосвященных. «Путешественник должен быть всегда начеку» / Берг Ван ден // Управление персоналом. – 2000. – № 2. – С.71-72.
38. Васильева Е. Н. Педагогические условия формирования познавательной потребности у будущих учителей иностранного языка на основе культурологического подхода: автореф. дис. На соискание ученой степени. канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Н. Васильева. – Йошкар-Ола, 2007. – 24 с.
39. Василькова В. В. Синергетика как новая парадигма самоорганизации

- бытия. / В.В. Василькова. // Природа и дух: мир философских проблем. – СПб., 1995. – 75 с.
40. Великий тлумачний словник сучасної української мови (170 000). – К., 2004. – 1440 с.
41. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і ред. В. Т. Бесул]. – Київ-Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
42. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М: Высш. шк., 1999. – 207 с.
43. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology>
44. Возная М. О. Англійська мова для перекладачів і філологів: 1 курс / [М. О. Возная, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С. Хоменко]: за загальн. ред. док. філ. наук проф. В. І. Карабана. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 480 с.
45. Возная М. О. Англійська мова для перекладачів і філологів: 2 курс / [М. О. Возная, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С. Хоменко]: за загальн. ред. док. філ. наук проф. В. І. Карабана. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 344 с.
46. Возная М. О. Англійська мова для перекладачів і філологів: 3 курс / [М. О. Возная, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С. Хоменко]: за загальн. ред. док. філ. наук проф. В. І. Карабана. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 496 с.
47. Возная М. О. Англійська мова для перекладачів і філологів: 4 курс / [М. О. Возная, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко, Н. С. Хоменко]: за загальн. ред. док. філ. наук проф. В. І. Карабана. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 440 с.
48. Волкова В. В. Педагогическая установка как необходимое условие формирования профессиональной направленности в вузе / В. В. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості:

- проблеми і пошуки. – Київ – Запоріжжя, 1999. – Вип. 15. – С. 75-78.
49. Вопросы психологического обоснования обучению иностранным языкам: сб. науч. тр./ Под.ред.И.А.Зимней. – М.: МГПИИЯ,1982. – Вып.187. – 252 с.
50. Воробьёв В. В. Лингвокультурология (теория и методы): [монография] / В. В. Воробьёв. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
51. Воронин А. М. Управление развитием инновационной образовательной среды / А. М. Воронин. – Брянск, 1995. – 281 с.
52. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гайсина Гузель Иншаровна. – М., 2001. – 366 с.
53. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: [пособие для учителя] / Н. Д. Гальскова. – М.:АРКТИ, 2003. –192 с.
54. Гафурова Н. О. Конструирование среды, развивающей одаренность личности / Н. О. Гафурова. – Красноярск, 1996. – 165 с.
55. Гез Н. Н. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований / Н. Н. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
56. Гельмонт А. М. Педагогика среды и методы ее изучения / А. М. Гельмонт. – М.: Работник просвещения, 1930. – 141 с.
57. Голдберг Л. Р. Межкультурное исследование лексики личностных черт: «Большая пятерка» факторов в английском и русском языках / Л. Р. Голдберг, А. Г. Шмелева // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С.32-39.
58. Голуб І. Ю. Професійно спрямована соціокультурна компетенція як важлива складова підготовки майбутніх перекладачів на практичних заняттях з другої іноземної мови / І. Ю. Голуб // Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики: зб. наук. пр. / відп. ред. Ф. С. Бацевич. – Львів: Видавництво Національного

- університету «Львівська політехніка», 2007. – № 586. – С. 60-64.
59. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
60. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения эффективной коммуникации: [учебно-методическое пособие] / А. Г. Грецов: Под общей редакцией проф. Евсеева С. П. – Спб.: НИИ физической культуры, 2006. – 48 с.
61. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: [учебник для вузов] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
62. Гусаковский М. А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.; под. ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.
63. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М.: Наука, 1994. – 184 с.
64. Дейкер Х. Национальный характер и национальный стереотип / Х. Дейкер, Н. Фрейда // Современная зарубежная этнопсихология / Под ред. С. А. Арутюнова и др. – М.: ИНИОН СССР, 1979. – С.23-44.
65. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М: РАГС, 1993. – 25 с.
66. Дерябо С. Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С. Д. Дерябо. – М., 1997. – 70 с.
67. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
68. Драчева Г. И. Социальная среда и формирование личности / Г. И. Драчева. – Свердловск, 1967. – 17 с.
69. Єрмакова С. С. Аксіологія від А до Я в початковій школі: [навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та вчителів

- початкових класів загальноосвітніх шкіл] / С. С. Єрмакова. – Одеса ПНЦ АПН України, 2003. – 196 с.
70. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання. – 1998. – № 22. – С. 106-112.
71. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения / Ю. М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
72. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури України / В. С. Журавський. – К.: Видавничий ДІМ «ІнЮре», 2003. – 416 с.
73. Зайцева И. А. Организация взаимодействия для создания воспитывающей среды: материалы научно-практической конференции [«Витагенная педагогика как условие развития личности»] / И. А. Зайцева. – Ростов н/Д.: ГинГо, 1999. – С.8.
74. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
75. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
76. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
77. Зорівчак Р. Концепція підготовки перекладачів в Україні у ХХІ ст. / Р. Зорівчак // Освіта і управління. – 2002. – № 2. – С. 175-182.
78. Зохина Р. Е. Технологи организации развивающей среды как фактора саморазвития учащихся / Р. Е. Зохина. – Саратов, 2000. – 160 с.
79. Іванова А. С. Навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алла Сергіївна Іванова. – К., 2006. –195 с.
80. Іванченко Є. М. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». /Є.М.Іванченко. – Одеса, 2005. –

20 с.

81. Іванчук М. Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтеграційного підходу до навчання / М. Г. Іванчук. – К., 2005. – 473 с.
82. Итерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования / В. Итерн. – М., 1926. – 35 с.
83. Иорданский Н. Н. Организация детской среды / Н. Н. Иорданский. – М.: Рабочее просвещение, 1925. – 104 с.
84. Іщенко Т. Д. Педагогічні умови організації фахового навчання в системі безперервної освіти АПК та шляхи їх реалізації / Т. Д. Іщенко // Нові технології навчання. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000.– Вип. 27. – С. 37-44.
85. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 48 с.
86. Каган М. С. Проблема «Запад-Восток» в культурологии: Взаимодействие художественных культур / М. С. Каган, Е. Г. Хилтухина. – М.: Наука, «Вост. лит.», 1994. – 158 с.
87. Каменев С. Школа и организация детской среды / С. Каменев. – Р.н.Д., 1925. – 55 с.
88. Кертман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки / Л. Е. Кертман. – М., 1987. – 458 с.
89. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Высш.шк., 1982. – 142 с.
90. Коджаспирова Г. М.. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
91. Ковальчук М. А. Личностное и ролевое общение в интенсивном обучении иностранному языку / М. А. Ковальчук // Интенсивное обучение иностранному языку. – М.: Изд-во МГУ. – С. 19-26.
92. Ковригина Е. А. Коммуникативная стратегия самопрезентации в дискурсе интернет-интервью: автореф. дис.. на соискание научн. степени

- кандидата филологических наук: специальность 10.02.19 «Теория языка» / Е.А.Ковригина. – Кемерово, 2010. – 24 с.
93. Ковтунович Л. М. Формирование готовности студентов экономических специальностей ВУЗа к деловому межнациональному общению: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Лилия Михайловна Ковтунович. – Челябинск, 2003. – 164 с.
94. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. – К., 2001. – 464 с.
95. Кокнова Т. А. Педагогічні засоби та принципи формування професійних якостей у майбутніх перекладачів / Т. А. Кокнова // Вісник Черкаського університету: зб. наук. пр. – 2008. – № 136. – С. 36-39.
96. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
97. Комиссаров В. Н. Слово о переводе / В. Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1973. – 215 с.
98. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М.: МГЛУ, 1997. – 56 с.
99. Кон И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология: Под ред. Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1971. – С. 122-158.
100. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски: [учебно-методическое пособие] Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог, 1996. – 74 с.
101. Коновалова Р. А. Формирование транскультурных коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Р. А. Коновалова. – Челябинск, 1998. – 17 с.
102. Корнева Н. А. Социокультурный подход к профессиональной подготовке

- студентов - будущих переводчиков: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Корнева. – Самара, 2011. – 20 с.
103. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства : [підручник] / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 512 с.
104. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): [підручник] / І. В. Корунець. – Вінниця: «Нова Книга», 2003. – 448 с.
105. Костомаров В. Г. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С.3-6.
106. Костяжкин Э. Г. Тенденция развития взаимосвязи школы и среды / Э. Г. Костяжкин // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С. 34-37.
107. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – М., 1983. – 55 с.
108. Кружнина М. В. Проблема педагогической среды в плане работ института / М. В. Кружнина. – М.: Рабочее просвещение, 1920. – С. 14.
109. Крупнов В. Н. Перевод как профессиональная деятельность и его взаимодействие с видами речевой деятельности / В. Н. Крупнов // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения речи и чтению: сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1982. – Вып. 200. – С. 222 -234.
110. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
111. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: [метод, пособие] / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
112. Крылова Н. Б. Среда: социокультурная, образовательная. Образование через сообщество / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования: тезаурус. – М. Педагогика, 1995. – С.91-94.
113. Кугель С. А. Мотивация и направления профессиональной мобильности ученых в условиях перехода к рыночным отношениям / С. А. Кугель,

Н. А. Ащеулова // ИИЕТ РАН. Годичная научная конференция. – М.: ИИЕТ РАН, 1999. – С. 192-194.

114. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
115. Кукушин В. С. Общие основы педагогики / В. С. Кукушин. – Р.Н./Д.: «Март», 2002. – 224 с.
116. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців в вищих морських навчальних закладах: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Кулакова Майя Володимирівна. – Одеса, 2006. – 165 с.
117. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Безруков. – Самара, 2002. – 400 с.
118. Кулюткін Ю. Навчально-виховне середовище / Ю. Кулюткин, С. Тарасов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html # up
119. Куракин А. Т. Среда как объект системного исследования. Воспитание коллективов и среда его жизнедеятельности / А. Т. Куракин. – М., 1980. – 78 с.
120. Курлянд З. Н. Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє: матеріали Міжнародного симпозіуму (25-30 травня 2007 р.) / З. Н. Курлянд. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – 44 с.
121. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя: [монографія] / З. Н. Курлянд. – Одеса: Вид. М. П. Черкасов, 2005. – 163 с.
122. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: [учбовий посібник] / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.

123. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
124. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
125. Левин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Левин. – М. – 1997. – 474 с.
126. Левицкая Т. Р. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – М.: Литература на иностранных языках, 1963. – 263 с.
127. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность: [монография] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 336 с.
128. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – 124 с.
129. Лисицкая В. П. Методы изучения среды в отечественной педагогике 20-30-х годов. / В. П. Лисицкая. – Владимир, 1996. – 326 с.
130. Литвиненко С. А. Актуалізація ідеї В. О. Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів / С. А. Литвиненко // Початкова школа. – 2003. – № 9. – С.14-18.
131. Лошакова, Т. Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: [монография] / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург: Издательство Дома учителя, 2001. – 255 с..
132. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе / Ричард Д. Льюис. – М.: Дело, 1999. - 440 с.
133. Ляховицкий М. В. Індивідуалізація навчання іноземної мови в школі / М. В. Ляховицкий, С. Ю. Ніколаєв. – К.: Радянська шк., 1978. – 120 с.
134. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: [учеб. пособие по спецкурсу для пед. интов] / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – 157 с.
135. Маслова В. А. Лингвокультурология: [учеб. пособие для студ. высш.

- учеб. Заведений] / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
136. Мацумото Д. Психология и культура / Дэвид Мацумото. – СПб.: Проим-ЕВР03НАК, 2002. – 416 с.
137. Мегедь В. В. Типы и эмпатия / В. В. Мегедь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://laser.info-esta.ru/authors/megedovcharov/types_empathy.htm
138. Меняйлова Т. А. Формирование качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода: автореф. канд. пед. наук: 13 00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. А. Меняйлова. – Новокузнецк, 2008. – 23 с.
139. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
140. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Воениздат, 1980. – 237 с.
141. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1999. – 176 с.
142. Мирам Г. Э. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара) / Г. Э. Мирам, С. В. Иванова, П. В. Амплеев. – К.: Ника-Центр, 2007. – 344 с.
143. Мирам Г. Э. Basic translation: A course of lectures on translation theory and practice for institutes and departments of international relations / Г. Э. Мирам, В. В. Дайнеко, А. М. Гон, Л. А. Тарануха, М. В. Грищенко. – Second edition revised and amended. – Киев: Эльга, 2006. – 280 с.
144. Мирам Г. Э. Профессия: переводчик / Г. Э. Мирам. – [3-е изд.]. – К.: Эльга, Ника-Центр, 2004. – 160 с.
145. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – [4-е видання, доповнене]. К., 2003. – 615 с.

146. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К.: Центр навч. книги, 2005. – 624 с.
147. Марковина И. Ю. Национально-специфическое в межкультурной коммуникации / Г. А. Антипов, О. А. Донских, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин // Текст как явление культуры. – Новосибирск: Наука, 1989. – 197 с.
148. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение/ А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
149. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров / С. Д. Неверкович. – М.: Высш. шк., 1995. – 207 с.
150. Немов Р. С. Психологія. Книга 1 / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2006. – 420 с.
151. Новий тлумачний словник української мови: У 4 томах / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: АКОНІТ, 2001. – Т.3: О-Р. – 928 с.
152. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М., 1979. – 21 с.
153. Носов В. И. Психолого-социальный механизм управления / В. И. Носов, Н. А. Смотров. – М., 1993. – 51 с.
154. Общая социология: Хрестоматия / Сост. А. Г. Здравомыслов, Н. И. Лапин; Пер. В. Г. Кузьминов; Под общ. ред. Н. И. Лапина. – М.: Высш. шк., 2006. – 783 с.
155. Общая психология. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyznaiyka.net/socio-obchenie.html?id=5>
156. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
157. Освітньо-кваліфікаційна характеристика освітнього рівня «Спеціаліст» за спеціальністю 7.03050701 «Переклад»: Міністерство освіти і науки України / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2007. – 25 с.
158. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти: [навчальний посібник] / За ред. В. К. Шпака. – [2-ге вид., стер.]. – К. : Знання, 2007. –

310 с.

159. Орлов А. А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А. А. Орлов, Е. И. Исаев, И. Л. Федотенко, И. М. Туревский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 53-60.
160. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник для студ. вищ.навч.закл.]/ В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
161. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. н.: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І О.Ю.Павлик. – Хмельницький , 2004. – 19 с.
162. Панов С. Ф. Формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів-філологів: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конфер. [«Гуманізм та освіта»] / С. Ф. Панов. – Вінниця: Видавництво ВНТУ УНІВЕРСУМ, 2006. – С. 357-358.
163. Парсонс Г. Личность в современном мире / Г. Парсонс. – М.: Прогресс, 1998. – 265 с.
164. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии / Т. Парсонс // Социология сегодня. – М.: Прогресс, 1965. – С.12-19.
165. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 127 с.
166. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
167. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование / Е. И. Пассов. – Липецк: Липецкий гос. пед. ин-т, 1998. – 159 с.
168. Пастрик Т. В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова

- психологія» / Т. В. Пастрик. – Івано-Франківськ, 2007. – 19 с.
169. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / І. О. Бартенєва, І. М. Богданова, І. В. Бужина, Н. І. Дідусь, М. С. Дмитрієва, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – 344 с.
170. Педагогическая энциклопедия / Гл. редактор Каирова А. И. – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – Т.3. – 880 с.
171. Педагогика: [учеб. пособие для студентов пед. ун-в] / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
172. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
173. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1996. – С. 54.
174. Петренко Н. М. Interpret by Interpreting: Тренінг з усного перекладу: [навчальний посібник] / Н. М. Петренко. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 260 с.
175. Пирен М. И. Социалистическая культура межнационального общения / М. И. Пирен. – Львов: Свит, 1990. – 215 с.
176. Програма з теорії та практики перекладу першої іноземної мови для факультету перекладачів (освітньо-кваліфікаційний рівень «Спеціаліст», кваліфікація «Філолог, перекладач двох іноземних мов») / Укл.: Л. А. Долгополова, Л. С. Лемешко, С. Є. Максимов, В. М. Тягловська, Г. В. Чеснокова. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2005. – 18 с.
177. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – К.: - Держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.
178. Професійна освіта. Словник / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
179. Психология общения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dleclub.ru/ex/1319.html/4>
180. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е. С. – Минск: «Соврем. слово», 2006. – 928 с.

181. Психолого-педагогический словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.le-x.ru/professii/podgotovlennost-i-gotovnost.html>
182. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой: – М., 2008. – 172 с.
183. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 39 с.
184. Рахимова Т. А. Организационно-педагогические условия подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в техническом вузе: автореф. дис. на соискание научн. степени, канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. А. Рахимова. – Томск, 2006. – 26 с.
185. Ротарь А. Обучение социокультурным знаниям студентов- переводчиков в условиях непрерывного образования: автореф. дис. на соискание научн. степени докт. пед. наук: специальность 13.00.02 «Теория и методология обучения (английский язык)» / Анна Ротарь. – Кишенеу, 2009. – 30 с.
186. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
187. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підруч. для студ. пед. ф-ту] / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
188. Сапига Е. В. Развитие эмпатийных умений у студентов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. на соик. научн. степени к пед. н.: специальность 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Сапига. – Майкоп, 2006. – 24 с.
189. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-23/
190. Сахаров В. Ф. Профессиональная ориентация школьников: [учебное пособие по специальному курсу для педагогических институтов] /

- В. Ф. Сахаров, А. Д. Сазанов. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
191. Сдобников В. В. 20 уроков устного перевода: [учебное издание] / В. В. Сдобников. – М. : АСТ: Восток – Запад, 2006. – 142 с.
192. Сдобников В. В. Теория перевода: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ: Восток-Запад; Владимир : ВКТ, 2008. – 448 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия)
193. Семиченко В. А. Психология общения/ В. А. Семиченко. – [2-е изд.]. – К.: Магістр-S, 1998. – 150 с.
194. Симонов В. П. Контроль за учебно-воспитательным процессом в системе внутришкольного управления / В. П. Симонов. – М.: ОПИ имени Н. К. Крупской, 1991. – 80 с.
195. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
196. Словарь-справочник.– [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/personal25.htm>
197. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Конюхова Н. И. – Воронеж : Издательство НПО «МодЭк», 1996. – 224 с.
198. Словник-довідник з української лінгводидактики: [навч. Посібник] / за ред. М. Пентилюк. – К.: Денвіт, 2003. – 149 с.
199. Словарь русского языка / АПН СССР: Институт русского языка. – [2-изд., испр. и доп.]. – М.: Русский язык, 1984. – Т. 4. – 535 с.
200. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 191 с.
201. Стасюк В. Д. Проблеми підготовки майбутніх економістів на сучасному етапі / В. Д. Стасюк // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип.10. – С.175-179.

202. Степанов В. М. Инновационная школа: опыт организации единого образовательного пространства: [монография] / В. М. Степанов. – Иркутск: ЗАО «Восточно-сибирская издательская компания», 2000. – 152 с.
203. Столяренко О. Інтеграція людинознавчих знань у гуманістичному вихованні школярів / О. Столяренко // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 14-18.
204. Сухарев В. А. Этика и психология делового человека / В. А. Сухарев. – М., 1997. – 400 с.
205. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая этнология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 7-22.
206. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: [учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с. – (Серия «Среднее профессиональное образование»).
207. Тарноспольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарноспольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
208. Тархова Л. А. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки: дис... к. пед. наук: 13.00.04 / Тархова Любов Анатоліївна. – К., 2007. – 235 с.
209. Терехова В. І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів засобами інформаційних технологій / В. І. Терехова // Наука і освіта: науково-практичний журнал ПНЦ АПН України. – 2009. – № 1-2. – С. 173-176.
210. Терехова В. І. Особливості підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування / В. І. Терехова // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – Серія: Педагогіка, психологія і соціологія: зб. наук. пр. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2010. – Вип. 8

(174). – С. 133-138.

211. Терехова В. І. Вплив навчально-виховного середовища на процес підготовки майбутніх перекладачів / В. І. Терехова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред.кол.: Н. В. Гузій (від.ред.): зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14 (24). – С. 70-75.
212. Терехова В. І. Використання методів і засобів ігрових технологій, що включають різні види квазіпрофесійної діяльності перекладачів як педагогічна умова підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування / В. І. Терехова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – [Спец. випуск «Сучасні тенденції педагогічної освіти і науки України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – С. 214-218.
213. Терехова В. І. Діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування як передумова ефективності впровадження сучасних педагогічних технологій / В. І. Терехова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип/ 24. – С. 364-369.
214. Терехова В. И. Усиление интеграции знаний и умений, направленных на сравнительный анализ особенностей своей и чужой культуры, как педагогическое условие, способствующее подготовке будущих переводчиков к межкультурному общению / В. И. Терехова // Современные исследования социальных проблем: Периодическое научное издание. – Красноярск: НИЦ, 2011. – Вып. № 1 (5). – С.211-213.
215. Терехова В. І. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів: матеріали IV Міжнародної науково-практ. конф. [«АЛЬЯНС НАУК: вчений – вченому»], (18-19 березня 2009 р.) / В. І. Терехова. – Дніпропетровськ:

ПДАБА, 2009. – Т. 5. – С. 55- 58.

216. Терехова В. І. Вплив навчально-виховного середовища на якість підготовки майбутніх перекладачів: матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України»], (23-25 вересня 2010 р.) / В. І. Терехова. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – Ч. 1. – С.132-134.
217. Терехова В. І. Використання теоретичних підходів у процесі підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування: матеріали всеукр. науково-практ. семінару [«Актуальні проблеми навчання іноземних мов та перекладу»], (18 квітня 2011 р.) / В. І. Терехова. – К.: Вид.центр .КНЛУ,2011. – С.32-33.
218. Терехова В. І. Формування умінь міжкультурного спілкування як необхідного компоненту професійної підготовки майбутніх перекладачів: матеріали всеукр. наук. – практ. конф. [«Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування»], (8-9 квітня 2011 р.) / В. І. Терехова. – Д.: Біла К. О., 2011. – С.98-100.
219. Терехова В. І. Міжкультурне спілкування в сучасному світі: [навч.-метод. пос.] / В. І. Терехова. – Одеса: Вид. Букаєв Вадим Вікторович, 2011. – 102 с.
220. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово /Slovo, 2000. – 624 с.
221. Троцко А. В. Теоретические и методические основы подготовки студентов к воспитательной деятельности в высших педагогических учебных заведениях: автореф. дис.на соискание научн.степени д-ра пед. наук :13.00.04 / А. В. Троцко. – К., 1997. – 54 с.
222. Тюрікова О. М. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культуротворчого середовища загальноосвітньої школи: дис... канд. наук: 13.00.04 / Олена Миколаївна Тюрікова. – Одеса, 2008. – 221 с.
223. Уледов А. К. Духовое обновление общества / А. К. Уледов. – М.: Мысль,

1990. – 336 с.
224. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке: [науч. теор. пособие] / М. О. Фаенова. – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.
225. Фахрутдинова Р. А. Условия эффективности педагогического процесса в среде при интеграции ее воспитательных сил/ Р. А. Фахрутдинова. – М., 1998. – 248 с.
226. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М.: НИИОП, 1986. – С. 31.
227. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М.: БСЭ, 1989. – 1500 с.
228. Фишер Р. Подготовка к переговорам: [пер. с англ.] / Р. Фишер, Д. Эртель. – М.: Филинь, 1996. – 230 с.
229. Хай слово мовлено інакше...: статті з теорії, практики та історії художнього перекладу // Упоряд. В. Коптілов. – К.: Дніпро, 1982. – 295 с.
230. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М.: Высш.шк., 1989. – 236 с.
231. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Э. Холл. // Фаст Дж. Язык тела. – М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. – С. 225-429.
232. Холопова Т. И. Протокол и этикет для деловых людей / Т. И. Холопова, М. М. Лебедева. – М.: Инфра-М, 1995. – 366 с.
233. Чепиков М. Г. Интеграция науки: (Философский очерк) / М. Г. Чепиков. – М.: Мысль, 1981. – 276 с.
234. Цветкова Т. К. Теоретические основы построения курса обучения английскому языку как языку межкультурного общения / Т. К. Цветкова // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сб. науч. труд. – М.: МГЛУ, 1999. – Вып. № 444. – С. 170–180.
235. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод) / А. Д. Швейцер. – М.: Воениздат, 1973. – 279 с.
236. Шейлз Джо. Коммуникативность в обучении современным языкам.

Совет по культурному сотрудничеству. Проект № 12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения» / Джо Шейлз // Совет Европы Пресс. – 1995. – 349 с.

237. Шимановская Л. А. Авторский курс «Основы теории и практики перевода»: научно-методическое обеспечение и реализация: материалы III Респ. науч.-практ. конф. [«Язык и методика его преподавания»] / Л. А. Шимановская. – Казань: Центр инновационных технологий КГУ, 2001 – С. 210-212.
238. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А. Ф. Ширяев. – М.: Воениздат, 1979. – 183 с.
239. Шихирев П. Н. Проблемы исследований межгрупповых отношений / П. Н. Шихирев // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 15-23.
240. Шупта О. В. Роль творчих завдань у підготовці майбутніх перекладачів до професійної творчої діяльності / О. В. Шупта // Науковий часопис «Філологічні студії». – Луцьк, 2004. – № 3 (27). – С. 135-140.
241. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические акценты / В. А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 159 с.
242. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
243. Ясвин В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 176 с.
244. [Энциклопедия](http://ru.wikipedia.org/) Википедия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/> мотив
245. [Энциклопедия](http://ru.wikipedia.org/) Википедия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>эмпатия
246. Brumfit S. The Communicative Approach to Language Teaching / S. Brumfit, D. Johnson. – Oxford, 1981. – 234 p.

247. Communication in the modern languages classroom / By Joe Sheils, 1995. –201 p.
248. Deutschland. – 2000. – № 3. – P. 40-49, 58-65
249. Decety J. Naturaliser l'empathie [Empathy naturalized] / J. Decety. – L'Encéphale, 2002. – № 28. – P. 9-20.
250. Decety J. The functional architecture of human empathy / J. Decety, P. L. Jackson // Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews. – 2004. – № 3. – P. 71-100.
251. Fischer G. International Negotiation: A Cross-Cultural Perspective / G. Fischer. – Yarmouth, MF: Intercultura lPress, 1980. – 218 p.
252. Gallese, V. Mirror neurons and the simulation theory // V. Gallese, A. I. Goldman // Trends in Cognitive Sciences. – 1998. – № 2. – P. 493-501.
253. Gallese, V. The «Shared Manifold» hypothesis: from mirror neurons to empathy / V. Gallese / Journal of Consciousness Studies. – 2001. – № 8. –P. 33-50.
254. Giacomo Rizzolatti. Premotor cortex and the recognition of motor actions / Giacomo Rizzolatti et al. // Cognitive Brain Research. – 1996. – № 3. – P. 131—141
255. Hall E. Hidden Differences Studies in International Communication How to communicate with the Germans / E. Hall, M. Hall // Hamburg: Stern Magazine / Gruner&Jahr, 1983. – 163 p.
256. Hall E. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans / E. Hall, M. Hall. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1990. – 261 p.
257. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work Related / G. Hofstede. – Values, Newbury Park, CA: Sage, 1980. – 342 p.
258. Hofstede G. Cultures and Organizations: Soft ware of the Mind Intercultural Cooperation and its Importance for Survival Maidenhead / G. Hofstede. – McGraw-Hill, 1991. – 188 p.
259. Nesterenko N. A course in Interpreting and Translation: [посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів] / Н. Нестеренко,

- К. Лисенко. – Вінниця: НОВА КНИГА, 1994. – 248 с.
260. Preston, S. D. Empathy: Its ultimate and proximate bases / S. D. Preston, F. B. M. de Waal // Behavioral and Brain Sciences. – 2002. – № 25. – P. 1-72.
261. Seleskovitch D. Interpréter pour traduire / D. Seleskovitch, M. Lederer // Collection «Traductologie». – Paris: Didier Erudition, 1984. – 316 p.
262. Yudina G. G. Improve interpreting skills (Совершенствуйте устный перевод) / Г. Г. Юдина. – М. : «Международные отношения», 1976. – 176 с.

Д О Д А Т К И

Додаток А. 1

Методика «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (за Т. Ільїною)

Призначення. Під час створення цієї методики автор використовував ряд інших відомих методик. Вона має три шкали: «Придбання знань» (прагнення до отримання знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплому» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку необхідних шляхів у ході складання іспитів і заліків). До питальника, для маскуванню, автор методики включила низку фонових стверджень, які в подальшому не обробляються.

Опитувальний лист

Факультет Курс Група

Прізвище Ім'я По батькові

... ..

Дата заповнення

Інструкція. Відзначте Вашу згоду знаком «+» або незгоду знаком «-» з такими твердженнями.

1. найкраща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю зі значним напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яку з притаманних Вам якостей Ви найвище цінуєте? Напишіть відповідь поряд.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.

7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті складних проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо в університеті.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Від яких з притаманних Вам якостей Ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поряд.
14. При слушній нагоді я використовую на іспитах допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки).
15. Найпрекрасніший час життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би до іншого університету.
19. Я зазвичай спочатку беруся за найлегші завдання, а більш важкі залишаю на потім.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення та матеріальний достаток в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З якихось практичних міркувань для мене це найзручніший університет.
26. У мене достатньо сили волі, щоби вчитися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.

28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато вищих навчальних закладів, в яких я міг би вчитися з меншим інтересом.
30. Яка з притаманних Вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поряд.
31. Я дуже захоплююся, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професією.
32. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення вищого навчального закладу – для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до ВНЗ, щоб посісти бажаний стан у суспільстві, уникнути служіння в армії.
36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з Ваших якостей допомагає Вам вчитися? Напишіть відповідь поряд.
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не пов'язані з моєю майбутньою спеціальністю.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстобують.
43. Мій вибір цього університету остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний та гарний настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.

48. До вступу до ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору.

Обробка та інтерпретація результатів

КЛЮЧ до питальника

Шкала «Придбання знань»

- за згоду («+») із твердженнями за п. 4 проставляється 3,6 балів; за п. 17 – 3,6 балів; за п. 26 – 2,4 балів;
 - за незгоду («-») із твердженнями за п. 28 – 1,2 балів; за п. 42 – 1,8 балів.
- Максимум – 12,6 балів.

Шкала «Оволодіння професією»

- за згоду («+») із твердженнями за п. 9 – 1 бал; за п. 31 – 2 бали; за п. 33 – 2 бали; за п. 43 – 3 бали; за п. 48 – 1 бал і за п. 49 – 1 бал.
- Максимум – 10 балів.

Шкала «Отримання диплому»

- за незгоду («-») із твердженнями за п. 11 – 3,5 балів;
 - за згоду («+») із твердженнями за п. 24 – 2,5 балів; за п. 35 – 1,5 балів; за п. 38 – 1,5 балів і за п. 44 – 1 бал.
- Максимум – 10 балів.

Питання за пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Висновки: переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею.

Додаток А. 2

Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності» (модифікація А. Реана, В. Якуніна)

Призначення. Методика вивчення мотивів навчальної діяльності розроблена на кафедрі педагогічної психології Ленінградського університету (модифікація А. Реана, В. Якуніна). Є два варіанти цієї методики, відмінності між якими визначаються процедурою проведення і відображені в інструкції.

Інструкція. Прочитайте уважно наведені у списку мотиви навчальної діяльності. Оеріть із них п'ять, найбільш значущих для Вас. Відзначте значущі мотиви знаком «Х» у відповідному рядку.

Список мотивів:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
4. Успішно вчитися, складати іспити на «добре» і «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Придбати глибокі та міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати предмети навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом однокурсникам.
14. Домогтися схвалення батьків та довколишніх людей.
15. Уникнути засудження та покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Інтерпретація: за відповідями кожного студента здійснюється якісний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності. По всій виборці (групі) визначається частота вибору того чи того мотиву.

Висновки: чим частіше вибирається той чи той мотив, тим вище його ранг, тим більше домінує він у системі мотивів.

Додаток А. 3

Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (за Т. Елерсом)

Призначення. Матеріал містить 41 твердження, на які випробуваному необхідно дати один із 2 варіантів відповідей «так» чи «ні». Тест належить до багатошкальних методик. Ступінь вираження мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з ключем.

Інструкція: Вам буде запропоновано 41 твердження, на кожне з яких дайте відповідь «так»чи«ні».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на деякий час.
2. Я легко драгуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Відносно себе я більш суворий, ніж відносно інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від складного завдання, я потім суворо засуджую себе, оскільки знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж схвалення.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. У ході виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Подекуди я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Слід покладатися лише на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі подекуди вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Інколи не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не до ладу, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх засобів.

Ключ:

По 1 балу нараховується за відповіді «так» на такі твердження: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Також по 1 балу нараховується за відповіді «ні» на твердження: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39.

Відповіді на твердження 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не враховуються.

Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результату

- від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Висновки: дослідження показали, що люди, помірно і сильно орієнтовані на успіх, уважають кращим середній рівень ризику. Ті, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівню ризику. Чим вище мотивація людини до успіху – досягнення мети, тим нижче готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: за сильної мотивації до успіху надії на успіх зазвичай скромніші, ніж за слабкої мотивації до успіху. До того ж, людям, мотивованим на успіх і які мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в нещасні випадки, ніж ті, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли в людини наявна висока мотивація до уникнення невдач (захист), то це перешкоджає мотивації до успіху – досягненню мети.

Додаток А. 4

Тест «Мотивація успіху і побоювання невдачі»

(за А. Реаном)

Інструкція: Відповідаючи на наведені нижче запитання, необхідно вибрати відповідь «так» чи «ні». Якщо Вам відповісти, то згадайте, що «так» об'єднує як явне «так», так і «скоріше так, ніж ні». Те саме стосується і відповіді «ні»: вона поєднує явне «ні» і «скоріше ні, ніж так».

Відповідати на запитання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першою приходить в голову, зазвичай, є і найбільш точною.

Текст питальника:

1. Включаючись у роботу, зазвичай, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. У ході виконання відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайності: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі на труднощі.
6. При зустрічі з перешкодами, зазвичай, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності здебільшого залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. У ході виконання досить складних завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то, найімовірніше, з розумом, а не відчайдушно.
13. Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній

зовнішній контроль.

14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні за складністю або злегка завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.
15. У разі невдачі під час виконання якогось завдання, його привабливість, зазвичай, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. Під час роботи в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі під час виконання чого-небудь від поставленої мети, зазвичай, не відмовляюся.
20. Якщо завдання вибрав собі сам, то в разі невдачі його привабливість ще більше зростає.

Ключ до питальника:

Відповідь "ТАК": 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь "НІ": 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обробка результатів і критерії оцінок:

За кожний збіг відповіді з ключем випробуваному дається 1 бал.

Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо кількість набраних балів від **1 до 7**, то діагностується мотивація на невдачу (побоювання невдачі).

Якщо кількість набраних балів від **14 до 20**, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Якщо кількість набраних балів від **8 до 13**, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому слід мати на увазі, що якщо кількість балів 8, 9 – наявна певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12, 13 – наявна певна тенденція мотивації на успіх.

Висновки: мотивація на успіх належить до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на

успіх і потреба в досягненні успіху. Такі люди зазвичай впевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети. цілеспрямованість.

Мотивація на невдачу належить до негативної мотивації. При такому типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення й ідея негативних очікувань. Розпочинаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, низькою упевненістю у своїх силах. Намагаються уникати відповідальних завдань, а за необхідності вирішення найвідповідальніших завдань можуть впадати у стан, близький до панічного. Принаймні, ситуативна тривожність у них у цих випадках стає надзвичайно високою. Все це може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи.

Додаток А. 5

Тест «Мотивація до уникнення невдач»

(за Т. Елерсом)

Призначення. Тест дозволяє оцінити рівень захисту особистості, мотивації до уникнення невдач, страху перед нещастям

Інструкція: Вам пропонується список слів із 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне із трьох слів, яке найбільш точно Вас характеризує, і позначте його.

1.	сміливий	пильний	заповзятливий
2.	лагідний	боязкий	впертий
3.	обережний	рішучий	песимістичний
4.	непостійний	безцеремонний	уважний
5.	нерозумний	боягузливий	недумаючий
6.	спритний	жвавий	молодецький
7.	холоднокровний	нерозсудливий	молодецький
8.	стрімкий	легковажний	боязкий
9.	нерозважливий	манірний	непередбачливий
10.	оптимістичний	чесний	сумлінний
11.	меланхолійний	непевний	нестійкий
12.	боягузливий	недбалий	схвильований
13.	необачний	тихий	боязкий
14.	уважний	нерозсудливий	сміливий
15.	розсудливий	швидкий	мужній
16.	заповзятливий	обережний	завбачливий
17.	схвильований	розсіяний	боязкий
18.	малодушний	необережний	безцеремонний
19.	полохливий	нерішучий	нервовий
20.	відповідальний	відданий	нервовий
21.	уважний	жвавий	відчайдушний
22.	приборканий	байдужий	недбалий
23.	обережний	безтурботний	терплячий
24.	розумний	турботливий	хоробрий
25.	передбачливий	безстрашний	сумлінний
26.	квапливий	полохливий	безтурботний
27.	розсіяний	необачний	песимістичний
28.	обачний	розсудливий	заповзятливий
29.	тихий	неорганізований	боязкий
30.	оптимістичний	пильний	безтурботний

Ключ

Ви отримуєте по 1 балу за такі вибори, наведені в ключі (перша цифра перед кісною ризкою означає номер рядка, друга цифра після ризки – номер стовпця, в якому знаходиться потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, 1 бал в першому рядку, у другому стовпці – «пильний»). Інші вибори балів не отримують.

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1, 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/3; 30/2.

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

- від 2 до 10 балів: низька мотивація до захисту;
- від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації;
- понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Висновки: дослідження показали, що люди, які бояться невдач (високий рівень захисту), віддають перевагу малому або, навпаки, надмірно великому ризику, де невдача не загрожує престижу.

Підсилюють настанову на захисну поведінку дві обставини: перше, коли без ризику вдається отримати бажаний результат, друге, коли ризикована поведінка призводить до нещасного випадку. Досягнення ж безпечного результату при ризикованій поведінці, навпаки, послаблює настанову на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.

Додаток А. 6

Орієнтація в міжособистісних комунікаціях та встановлення наявності спеціальних знань студентів про культуру різних співтовариств (орієнтована анкета)

1) Чи знайомі Ви з особливостями культури інших людей або інших соціокультурних груп?

а) добре знайомий, повні, вірні знання про особливості інших культур (про їх традиції, звичаї);

б) маю сумніви, що знайомий абсолютно з усіма традиціями і обрядами, але вважаю, що володію достатніми знаннями;

в) малознайомий, маю загальне уявлення;

г) не знайомий взагалі.

2) Чи завжди у Вас проявляється такт при спілкуванні з людьми іншої культури?

а) так, постійно

б) швидше так, ніж ні;

в) швидше ні, ніж так;

г) немає.

3) Як Ви себе відчуваєте в іншому культурному середовищі?

а) відмінно;

б) добре;

в) терпимо;

г) дискомфортно.

4) Чи трапляються у Вас непорозуміння, конфлікти з представниками інших культур?

а) ні;

б) швидше ні, ніж так;

в) швидше так, ніж ні;

г) так, постійно.

5) Як Ви самі вважаєте, наскільки готові до спілкування з представниками інших культур?

- а) готовий повністю;
- б) швидше готовий, ніж ні;
- в) швидше не готовий, ніж готовий;
- г) не готовий.

6) Наскільки Вам знайома культура, звичаї, обряди, традиції свого народу?

- а) добре знайомі;
- б) малознайомі;
- в) майже не знайомі;
- г) незнайомі.

7) На скільки Вам знайома культура інших народів?

- а) добре знайома;
- б) малознайома;
- в) майже не знайома;
- г) не знайома.

8) Якщо б у Вашому регіоні виникла загроза міжкультурних конфліктів, яку б Ви взяли в них участь?

- а) не брав би участь взагалі;
- б) формальну;
- в) пасивну;
- г) активну.

9) А хотіли б Ви працювати в мультикультурному колективі?

- а) так;
- б) швидше так, ніж ні;
- в) швидше ні, ніж так;
- г) ні.

10) Чи впливає мультикультурний склад колективу на відносини в ньому?

- а) так, впливає позитивно;

- б) культурний склад не має значення;
- в) швидше ні, ніж так;
- г) так, впливає негативно, в мультикультурному колективі працювати складніше.

Інтерпретація: за відповіді під пунктом а) нараховується 3 бали, за відповіді під пунктом б) нараховується 2 бали, за відповіді під пунктом в) нараховується 1 бал, за відповіді під пунктом г) нараховується 0 балів.

Рівні сформованості знань та орієнтації у міжособистісних комунікаціях такі: високий, якщо Вами набрано від 21 до 30 балів; середній від 11 до 20 балів; низький від 0 до 10 балів.

Додаток А. 7

Методика «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (за Б. Додоновим)

Призначення. Методика вимірює загальну емоційну спрямованість особистості. За цією методикою можна вивчити емоційну спрямованість, дізнатися, які настанови і в якій галузі діяльності можна отримати позитивні емоції.

Потреби особистості тісно пов'язані з емоціями. При задоволенні або можливості задоволення виникають позитивні емоції. Якщо наявна потреба не задовольняється або не може бути задоволеною, людина переживає негативні емоції. У нормі люди люблять позитивні емоції, тому прагнуть задовольнити свої потреби.

Інструкція: Вам пропонується питальник з 50 суджень, які характеризують емоції Вашої особистості. Зробіть вибір Вашої відповіді відповідно до шкали:

- • «Безумовно, так» – а;
- • «Мабуть, так» – в;
- • «Мабуть, ні» – с;
- • «Безумовно, ні» – d.

Тестове завдання:

1. Я часто турбуюся про близьких, друзів.
2. Відчуваю потребу ділитися з іншими людьми своїми думками та переживаннями.
3. Мені дуже приємно, коли на мене звертають увагу.
4. Для мене завжди важливо досягти успіху в роботі.
5. Я люблю гострі відчуття.
6. Я охоче побував би в якому-небудь новому, незвіданому місці.
7. Відчуваю велику радість, самостійно вирішивши важку проблему.
8. Люблю піднесене почуття, що виникає при сприйнятті віршів, музики і

тощо.

9. Віддаю перевагу простим радощам (смачно поїсти, солодко поспати).
10. Люблю займатися колекціонуванням.
11. Хочу приносити людям радість і щастя.
12. Для мене важливе схвалення довколишніх людей.
13. Приємно відчувати почуття переваги над супротивником.
14. Я захоплююся будь-якою роботою, яку виконую.
15. Охоче йду на ризик.
16. Подекуди мені здається, що повинно трапитися щось незвичайне.
17. Люблю розбиратись у причинах явищ, подій.
18. Я можу прийти у захват від краси природи.
19. Люблю стан спокою і свободи від обов'язків.
20. Радію, коли поповнюю свою колекцію.
21. Я завжди шкода невдах.
22. Я не зміг би (не змогла б) обійтись без друзів.
23. Я піду на багато що, щоб завоювати пошану і повагу довколишніх людей.
24. Приємно відчувати, що день пройшов даремно.
25. Я людина рішуча.
26. Люблю все таємниче і незвичайне.
27. Прагну приводити свої знання в систему.
28. Твір мистецтва може зачепити мене до сліз.
29. Люблю приємне, бездумне проведення часу, наприклад, вечірки.
30. Люблю робити покупки.
31. Радію, коли хто-небудь досягає успіху.
32. З-поміж моїх родичів, знайомих є люди, яких я обожаю.
33. Я самолюбивий .
34. Я відчуваю радісне збудження, душевний підйом, коли робота йде добре.
35. Я люблю долати небезпеки.
36. Подекуди мене тягне мандрувати.
37. Я люблю читати про наукові відкриття, пошуки і знахідки.

38. Я відчуваю насолоду, слухаючи улюблену музику.
39. Я схильний (схильна) до лінощів.
40. Люблю розглядати свої колекції.
41. Я намагаюся допомагати людям.
42. Я відчуваю велику вдячність до людей, які роблять мені добро.
43. Мені завжди хочеться взяти реванш за невдачу.
44. Мій настрій піднімається від усвідомлення того, що робота виконана сумлінно.
45. Азарт, спортивна злість, звичайно, покращує результати моєї діяльності.
46. Я люблю помріяти.
47. Найприємніше для мене переживання – радість відкриття істини, почуття близькості рішення.
48. Я часто переживаю почуття піднесеності і відчуженості при зіткненні з прекрасним.
49. Мені б хотілося жити безтурботно.
50. Я неохоче розлучаюся зі своїми речами.

Обробка даних:

Підрахуйте загальну суму балів за кожним із 10 рядків, ураховуючи, що $a = 2$, $b = 1$, $c = (-1)$, $d = (-2)$ балам.

Сума балів за відповідями:

1. 1, 11, 21, 31, 41.
2. 2, 12, 22, 32, 42.
3. 3, 13, 23, 33, 43.
4. 4, 14, 24, 34, 44.
5. 5, 15, 26, 35, 45.
6. 6, 16, 26, 36, 46.
7. 7, 17, 27, 37, 47.
8. 8, 18, 28, 38, 48.
9. 9, 19, 29, 39, 49.
10. 10, 20, 30, 40, 50.

Спрямованість:

1. Альтруїстична.
2. Комунікативна.
3. Глорічна.
4. Практична.
5. Пугнічна.
6. Романтична.
7. Гностична.
8. Естетична.
9. Гедонічна.
10. Акізитивна.

Інтерпретація отриманих результатів:

Підрахувавши кількість балів в одному з рядків, виділить найбільші емоції Вашої особистості, що переважають Вашу емоційну спрямованість. Можливе максимальне значення: + 10 балів, мінімальне: –10 балів.

–10 _____ 0 _____ +10

1. Альтруїстичні емоції. Високі результати по першій шкалі свідчать про те, що у випробуваного яскраво виражена потреба віддавати, ділитися, сприяти, допомагати. Спрямованість на інших виявляється у нього яскраво. Низькі результати говорять про спрямованість на себе, потреби брати, отримувати (високі результати – більше 5, низькі – менше -5). Результати близькі до 0 говорять про те, що в респондента немає яскраво вираженої потреби.

2. Комунікативні емоції. Високі результати за цією шкалою говорять про яскраво виражену потребу в спілкуванні. Низькі результати говорять про те, що більш виражена потреба в самоті.

3. Глорічні емоції (від лат, gloria – слава). Високі результати говорять про те, що випробуваний має яскраво виражену потребу у славі, переживанні успіху на очах у інших людей, в популярності. Низький результат говорить

про бажання бути непомітним.

4. Праксичні емоції. Високий результат говорить про потребу активно діяти, досягати поставленої мети, домагатися бажаних результатів. Низькі бали говорять про пасивне ставлення до діяльності. Іноді це виявляється в схильності більше розмірковувати, ніж діяти, подекуди – яскраво виражена потреба в розслабленні.

5. Пугнічні емоції (від лат. *Pugna* – боротьба). Ці емоції пов'язані з потребою ризикувати, долати небезпеки. При високих балах ця потреба виражається у респондента яскраво, при низьких - яскраво виражена потреба в безпеці і формується на основі цієї потреби обережність.

6. Романтичні емоції. При високих балах у випробуваного яскраво виражене прагнення до незвичайного, таємничого. При низьких – навпаки: виявляється тенденція до корисних речей, на підставі якої формується прагматизм як риса характеру.

7. Гностичні емоції (від Грен, *gnosis* – знання) – емоції, пов'язані з потребою в отриманні знань про нове, невідоме. При яскраво вираженій потребі (високі бали) випробуваний отримує задоволення від процесу отримання знань. При низьких балах ця потреба недостатньо розвинена.

8. Естетичні емоції. При високих балах – потреба у сприйнятті прекрасного виражається яскраво. Сприймаючи прекрасне, респондент переживає сильні почуття, які в сучасній практичній психології називаються ресурсними. При низьких балах ця потреба не розвинена.

9. Гедоністичні емоції – емоції, пов'язані із задоволенням потреби в тілесному і душевному комфорті. При високих балах ця потреба виражена яскраво. Комфортні умови для такої людини є дуже важливими, а досягнення комфорту є потужним мотивом діяльності. У психотерапії є відповідний термін: гедоністична настанова.

Додаток А. 8

Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (за І. Ладановим, В. Уразаєвою)

Призначення. Методика націлена на визначення основних комунікативних орієнтацій та їх гармонійності у процесі формального спілкування.

Інструкція: Вам необхідно обрати один із варіантів відповідей на запропоновані в питальнику твердження:

- а) саме так;
- б) майже так;
- в) здається, так;
- г) може бути, так.

У процесі роботи з методикою намагайтеся спиратися на свій досвід спілкування з партнерами по діловому спілкуванню.

Питальник

1. Мій партнер дивиться на предмет обговорення всебічно, враховуючи і мою думку.
2. Мій партнер уважає мене гідним поваги.
3. Коли обговорюються різні погляди, ми вникаємо з партнером у справу по суті. Дрібниці нас не хвилюють.
4. Я впевнений, що партнер розуміє мої наміри з приводу створення добрих взаємовідносин з ним.
5. Мій партнер завжди гідно оцінює мої висловлювання.
6. Мій партнер відчуває, коли в ході бесіди треба слухати, а коли говорити.
7. Я впевнений, що при обговоренні конфліктної ситуації проявляю стриманість.
8. Я відчуваю, що партнер може зацікавитися предметом мого повідомлення.
9. Мені подобається проводити час у бесідах з партнером.

10. Коли ми з партнером приходимо до угоди, то добре знаємо, що кожному з нас робити.
11. Якщо обстановка того вимагає, то мій партнер готовий продовжити обговорення проблеми до її з'ясування.
12. Я намагаюся йти назустріч проханням мого партнера.
13. Обидва, мій партнер і я, намагаємося догодити один одному.
14. Мій партнер зазвичай говорить по суті, без зайвих слів.
15. Після обговорення з партнером різних думок я відчуваю, що це йде мені на користь.
16. Будучи засмученим, я використовую занадто різкі висловлювання.
17. Я намагаюся щиро зрозуміти намір мого партнера.
18. Я цілком можу розраховувати на щирість мого партнера.
19. Я вважаю, що добрі взаємини залежать від зусиль обох сторін.
20. Після будь-якої сварки з партнером ми, зазвичай, намагаємося бути один до одного уважнішими.

Обробка та інтерпретація результатів

Комунікативні орієнтації, що діагностуються, визначаються за допомогою ключа.

Ключ

Орієнтація на прийняття партнера: 2, 5, 9, 12, 14, 18, 20.

Орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера: 1, 4, 6, 8, 11, 15, 19.

Орієнтація на досягнення компромісу: 3, 7, 10, 13, 16, 17, 21.

Діапазон кожної зі шкал коливається від 7 до 28 балів.

Кількісна значущість відповідей (у балах) визначається так:

- а) саме так — 4 бали;
- б) майже так — 3 бали;
- в) здається, так — 2 бали;
- г) мабуть, так - 1 бал.

Про ступінь вираженості кожної зі шкал можна судити на підставі таких показників:

21 і більше – висока;

8-20 – середня;

7 і менше – низька.

Загальний сумарний показник, що характеризує абсолютну гармонійність комунікативних орієнтацій, дорівнює 84 балам.

Рівні загальної гармонійності комунікативних орієнтацій можуть бути представлені так:

64 і більше – високий рівень;

30-63 – середній рівень;

29 і менше – низький рівень.

Додаток А. 9

Оцінка рівня товариськості

(тест В. Ф. Ряховського)

Призначення. Тест дозволяє визначити рівень комунікабельності людини. Відповідати на запитання слід, використовуючи три варіанти відповідей - «так», «іноді» і «ні».

Інструкція: Вашій увазі пропонується декілька простих запитань. Відповідайте швидко, однозначно: «так», «ні», «іноді».

1. Ви очікуєте ординарну або ділову зустріч. Вибиває Вас її чекання з колії?
2. Чи викликає у Вас сумління і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах або іншому подібному заході?
3. Чи відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де Ви ніколи не бували. Чи прикладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з кимось?
6. Чи драгуєтесь Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?
7. Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи посоромитесь Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які позичив кілька місяців тому?
9. У ресторані або в їдальні Вам подали явно недоброякісну страву. Чи промовчите Ви, лише розлючено відсунувши тарілку?
10. Опинившись один на один із незнайомою людиною, Ви не вступите з ним у бесіду і будете перейматися, якщо першим заговорить він. Чи так це?
11. Вас приводить в жах будь-яка довга черга, де б вона не була (у крамниці, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи відмовитесь від свого наміру або встанете

у хвіст і будете нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктних ситуацій?
13. У Вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури і ні з якими чужими думками на цей рахунок Ви не згодні. Це так?
14. Почувши де-небудь висловлювання явно помилкового погляду з добре відомого Вам питання, чи віддаєте Ви перевагу промовчати і не вступати у розмову?
15. Чи викликає у Вас роздратування чиєсь прохання допомогти розібратися в тому чи тому службовому питанні або навчальній темі?
16. Чи радо Ви викладаєте свій погляд (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

Оцінка відповідей:

«Так» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Одержані бали підсумовуються.

30-32 балів. Ви явно некомунікабельні, і це Ваша біда, оскільки найбільше страждаєте від цього Ви самі. Але і близьким Вам людям нелегко. На Вас важко покластись у справі, яка вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути сміливим, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнені, віддаєте перевагу самотності, тому у Вас мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо і не вводить Вас у паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням – у Ваших силах переламати ці особливості характеру.

19-24 бали. Ви певною мірою товариські і в незнайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають. І все ж з новими людьми сходитеся з острахом, у суперечках берете участь неохоче. У Ваших висловлюваннях часом занадто багато сарказму, без будь-якої на те підстави. Ці недоліки можна виправити.

14-18 балів. У Вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, достатньо терплячі у спілкуванні, відстоюєте свій погляд без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. Водночас не любите гучних компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у Вас роздратування.

9-13 балів. Ви дуже товариські (подекуди навіть надмірно). Цікаві, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування довколишніх. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте у проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Подекуди, розлютившись, швидко відходите. Чого Вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, однак, Ви можете себе змусити не відступати.

4-8 балів. Ви, мабуть, «свій хлопець». Товариськість б'є з Вас ключем. Ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас мігрень або навіть нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваєте себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги ставляться до Вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цими фактами.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність має болісний характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь у справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких абсолютно не компетентні. Свідомо чи несвідомо Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у Вашому оточенні. Запальні, уразливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для Вас. Людям – і на роботі, і вдома, і взагалі всюди – важко з Вами. Так, Вам треба попрацювати над собою і своїм характером! Насамперед виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливо ставтеся до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я – такий стиль життя не проходить без наслідків.

Діагностика «емоційного інтелекту» (за Н. Холлом)

Призначення. Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, і управляти емоційною сферою на підставі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- 1) емоційна обізнаність;
- 2) управління своїми емоціями (скоріше емоційна відхідливість, емоційна неригідність);
- 3) 3.самотивація (скоріше саме довільне керування своїми емоціями, виключаючи пункт 14);
- 4) 4.емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей (скоріше вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інструкція до тесту. Нижче Вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи так відображають різні аспекти Вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру праворуч з кожним твердженням, виходячи з оцінки Ваших відповідей:

Повністю не згодний (−3 бали).

В основному не згодний (−2 бали).

Частково не згодний (−1 бал).

Частково згодний (+1 бал).

В основному згодний (+2 бали).

Повністю згодний (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у

своєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск збоку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій, таких, як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того, як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююся на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити у стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «гарної форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм

життям.

26. Я здатний покращити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їхні спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ до тесту

Шкали	Твердження
Емоційна обізнаність	1, 2, 4, 17, 19, 25
Управління своїми емоціями	3, 7, 8, 10, 18, 30
Самотивація	5, 6, 13, 14, 16, 22
Емпатія	9, 11, 20, 21, 23, 28
Розпізнавання емоцій інших людей	12, 15, 24, 26, 27, 29

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

* 14 і більше – високий;

* 8-13 – середній;

* 7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінувального знаку визначається за такими кількісними показниками:

* 70 і більше – високий;

* 40-69 – середній;

* 39 і менше – низький.

Додаток А. 11

Методика «Діагностика «перешкод» у встановленні емоційного контакту» (за В. Бойком)

Інструкція. Читайте судження і відповідайте «так» чи «ні»:

1. Зазвичай до кінця робочого дня на моєму обличчі втома.
2. Трапляється, що при першому знайомстві емоції заважають мені зробити більш сприятливе враження на партнерів (гублюся, хвилююся, замикаюся або, навпаки, багато говорю, збуджуюся, веду себе неприродно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, я здаюся довколишнім людям занадто суворим.
5. Я, в принципі, проти того, щоб зображувати чемність, якщо тобі не хочеться.
6. Я, зазвичай, умію приховати від партнерів спалах емоцій.
7. Часто у спілкуванні з колегами я продовжую думати про щось своє.
8. Буває, я хочу висловити партнерові емоційну підтримку (увага, співчуття, співпереживання), але він цього не відчуває, не сприймає.
9. Найчастіше в моїх очах чи у виразі обличчя видно занепокоєння.
10. У діловому спілкуванні я намагаюся приховувати свої симпатії до партнерів.
11. Всі мої неприємні переживання зазвичай написані на моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то міміка обличчя є занадто виразною, експресивною.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий, затиснутий.
14. Я зазвичай перебуваю у стані нервового напруження.
15. Зазвичай я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися рукоштовками в діловій обстановці.
16. Подекуди близькі люди зупиняють мене: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не морщ обличчя і т. ін.

17. Розмовляючи, сильно жестикулюю.
18. Зазвичай в новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.
19. Мабуть, моє обличчя часто висловлює сум чи заклопотаність, хоча на душі спокій.
20. Мені важко дивитися в очі під час спілкування з малознайомою людиною.
21. Якщо я хочу, то мені завжди вдається приховати свою ворожість до поганої людини.
22. Мені часто буває чомусь весело без будь-якої причини.
23. Мені дуже просто зробити за власним бажанням або на замовлення різні вирази обличчя: зобразити сум, радість, переляк, розпач тощо.
24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.
25. Мені щось заважає виявляти теплоту, симпатію людині, навіть якщо я відчуваю ці почуття до неї.

Підведіть підсумки самооцінювання:

«Перешкоди» у встановленні емоційних контактів:	Номери запитань і відповіді до «ключа»
1. Невміння керувати емоціями, дозувати їх.	+1, -6, +11, +16, -21
2. Неадекватний прояв емоцій.	-2, +7, +12, +17, +22
3. Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	+3, +8, +13, +18, -23
4. Домінування негативних емоцій	+4, +9, +14, +19, +24
5. Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	+5, +10, +15, +20, +25

Сума балів може коливатися в межах від 0 до 25. Чим більше балів, тим очевидніше Ваша емоційна проблема в повсякденному спілкуванні. Однак не слід перейматися. Дуже мало балів (0-2), або Ви були не щирі у своїх відповідях, або погано бачите себе з боку. Якщо Ви набрали не більше 5 балів – емоції, зазвичай, не заважають Вам спілкуватися з партнерами; 6-8 балів –

у Вас є деякі емоційні проблеми; 9-12 балів – свідчення того, що Ваші емоції «на кожний день» в деякій мірі ускладнюють взаємодію з партнерами; 13 балів і більше – емоції явно заважають установлювати контакти з людьми, можливо, Ви схильні до яких-небудь реакцій або станів. Зверніть увагу, чи немає конкретних «перешкод», які чітко виникають у Вас – це пункти, за якими Ви набрали 3 і більше балів.

Додаток А. 12

Методика вивчення ставлення до навчальних предметів

(за Г. Казанцевою)

Інструкція

Розділ I. Назви з усіх досліджуваних у ВНЗ предметів твої

А. Улюблені

Б. Не улюблені

Розділ II. Підкресли причини, що характеризують твоє ставлення до предмета. Допиши відсутні.

Люблю предмет тому, що:	Не люблю предмет тому, що:
1. Цей предмет цікавий	1. Цей предмет нецікавий
2. Подобається, як викладає вчитель	2. Не подобається, як викладає вчитель
3. Предмет потрібно знати всім	3. Предмет не потрібно знати всім
4. Предмет потрібний для майбутньої роботи	4. Предмет не потрібен для майбутньої роботи
5. Предмет легко засвоюється	5. Предмет важко засвоюється
6. Предмет змушує думати	6. Предмет не змушує думати
7. Предмет вважається вигідним	7. Предмет не вважається вигідним
8. Вимагає спостережливості, кмітливості	8. Не вимагає спостережливості, кмітливості
9. Предмет вимагає терпіння	9. Предмет не вимагає терпіння
10. Предмет цікавий	10. Предмет нецікавий
11. Товариші цікавляться цим предметом	11. Товариші не цікавляться цим предметом
12. Цікаві окремі факти	12. Цікаві тільки окремі факти
13. Батьки вважають цей предмет важливим	13. Батьки не вважають цей предмет важливим
14. Хороші відносини з викладачем	14. Погані стосунки з викладачем
15. Викладач часто хвалить	15. Викладач рідко хвалить
	16. Викладач нецікаво пояснює

16.Викладач цікаво пояснює	17.Не отримую задоволення при його вивченні
17.Отримую задоволення при його вивченні	18.Знання з предмету не є необхідними для майбутньої діяльності
18.Знання з предмету необхідні для майбутньої діяльності	19.Предмет не сприяє розвитку загальної культури
19.Предмет допомагає розвивати загальну культуру	20.Предмет не впливає на зміну знань про довколишній світ
20.Предмет впливає на зміну знань про довколишній світ	21.Просто нецікаво
21.Просто цікаво	

Розділ III. Чому Ви взагалі навчаєтеся? Підкресли найбільш відповідну для цього запитання відповідь.

1. Це мій обов'язок.
2. Хочу стати грамотним.
3. Хочу бути корисним громадянином.
4. Не хочу підводити свою групу.
5. Хочу бути розумним та ерудованим.
6. Хочу отримати повні і глибокі знання.
7. Хочу навчитися самостійно працювати.
8. Всі навчаються і я також.
9. Батьки змушують.
10. Подобається отримувати гарні оцінки.
11. Щоб похвалив викладач.
12. Щоб товариші зі мною дружили.
13. Для розширення розумового кругозору.
14. Куратор змушує.
15. Хочу вчитися.

Обробка результатів

Перший розділ складений для виявлення бажаних навчальних предметів, другий – причин кращого ставлення до них, третій – для з'ясування того, чому студент взагалі вчиться, які мотиви переважають (світоглядні, суспільні, практично значущі, особистісні та ін.), на підставі чого робиться відповідний висновок про провідні мотиви, що лежать в основі позитивного чи негативного ставлення до окремих предметів і до навчання в цілому.

Додаток А. 13
Методика «Пізнавальна потреба»
(за В. Юркевичем)

№ п/п	Запитання	Можливі відповіді	Бали
1	Чому віддає перевагу студент, коли поставлене запитання на кмітливість?	а) помучитися, але самому знайти відповідь;	5
		б) коли як;	3
		в) отримати готову відповідь від інших.	1
2.	На Вашу думку, чи багато студент читає додаткової літератури, займається з аудіо та відеозаписами?	а) часто;	5
		б) іноді;	3
		в) дуже рідко.	1
3.	Наскільки самостійно ставиться до цікавого для нього заняття, пов'язаного з розумовою творчою діяльністю.	а) відчуває емоційний підйом;	5
		б) виявляє задоволення;	3
		в) виявляє небажання чи розчарування.	1
4.	Чи часто ставить запитання?	а) часто;	5
		б) іноді;	3
		в) дуже рідко.	1
5.	Чи вміє студент робити самостійні висновки, доводити істинність своєї думки?	а) постійно;	5
		б) рідко;	3
		в) ніколи.	1

Обробка результатів: відповіді оцінюються відповідно до таблиці. Одержані бали складаються. Інтенсивність пізнавальної потреби визначається сумою балів: 17-25 балів – потреба виражена сильно, 12-16 балів – помірно, менше ніж 12 балів – слабо.

Додаток А. 14

Тест «Оцінка самоконтролю у спілкуванні»

(за М. Снайдером)

Призначення. З допомогою цього тесту Ви можете визначити свій рівень контролю під час спілкування з іншими людьми.

Інструкція: уважно прочитайте десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожну з них оцініть як вірну або невірну для себе. Вірну – позначте літерою В, а невірну – літерою Н.

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звички інших людей.
2. Я, мабуть, міг би зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити довколишніх.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко перебуваю в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поводжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху у справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не переносю.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Оцінка результатів: по одному балу нараховується за відповідь «Н» на 1, 5, 7 твердження і за відповідь «В» – на всі інші. Підрахуйте суму балів.

0-3 бали показують низький комунікативний контроль, тобто Ваша поведінка стійка і Ви не вважаєте за потрібне змінюватися залежно від ситуації. Ви здатні до щирого розкриття у спілкуванні, внаслідок чого дехто вважає Вас «незручним» через Вашу прямолінійність.

4-6 балів свідчать про середній комунікативний контроль. Ви щирі, але нестримані у своїх емоційних проявах. Проте у своїй поведінці зважаєте на думку довколишніх людей.

1-10 балів вказують на високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і можете передбачати враження, яке справляєте на довколишніх людей.

Додаток А. 15

Шкала «екстраверт- інтроверт»

(за О. Лутошкіним)

Інструкція: Чи знаєте Ви себе? Спробуйте перевірити це. Тут у колонках, ліворуч і праворуч дається опис поведінки різних людей. У житті вони поведуться неоднаково. На кого з них Ви більше схожі? Уважно прочитайте пропозицію зліва, потім справа і всередині аркуша в одній з граф позначте «галочкою», наскільки схожі Ваші якості на якості тієї чи тієї людини. Якщо поведінка людини, описана праворуч, нагадує Вам Вашу, «галочку» слід поставити в одній із граф справа. Якщо ж Ви звернули увагу на те, що більше схожі на людину, чії якості вказані ліворуч, то і відмітку поставте з цього боку. Якщо Ви важко відповісти, то позначку поставте посередині: «Схожий на того і того».

БЛАНК-питальник

2 – дуже схожий

3 – в основному схожий

4 – схожий на того і того

5 – в основному схожий

6 – дуже схожий

1	2	3	4	5	6	7
У нього завжди веселий настрій, він багато посміхається і робить веселими інших.						Він часто вважає себе нещасним, рідко посміхається, мало жартує.
Перебуваючи в центрі уваги, відчуває себе впевнено.						Коли на нього звертають увагу, відчуває себе ніяково, соромиться.
Його настрої часто змінюється, він запальний.						У нього зазвичай рівний настрій, його важко вивести з рівноваги.

Він швидкий, різкий у рухах, жестах, поспішає, коли говорить.					Рухи, жести, мова уповільнені, стримані; голос тихий.
Швидко забуває про невдачі і енергійно береться за роботу.					При невдачах сильно переживає, хвилюється, довго не може взятися за справу.
Він легко знайомиться, у нього багато друзів.					З людьми сходиться важко, друзів небагато.
У нього маса планів і задумів (нічого, що одні здійснюються, а інші – ні).					Він довго б'ється над вирішенням одного завдання, намагається докопатися до суті, обов'язково знайти рішення.
Він постійно прагне бути з ким-небудь, відчуває себе погано, коли залишається один.					Він не чекає зустрічей з людьми, йому одному буває краще, ніж з ким-небудь.
Він хоче, щоб його радості були помічені іншими.					Всі свої почуття прагне переживати наодинці.
Коли отримує зауваження, то обов'язково сперечається, «галасує».					Вислуховує зауваження на свою адресу зовні спокійно, намагається не сперечатися
Після виконання важкого завдання відразу може братися за інше.					Він швидко втомлюється і довго відчуває себе втомленим.
Швидко забуває образи й прикрощі.					Він довго після невдачі не може прийти до тями.
Любить жартувати над друзями, часто не замислюючись, чи приємно їм це.					Він рідко жартує і часто сам ображається на жарти.
Він любить відразу ж приступати до справи, не					Він любить все продумати заздалегідь, спланувати,

особливо турбуючись, що послідує за цим.						розрахувати.
Швидко знаходить вихід із скрутного становища.						Він довго розміркову, хвилюється, перш ніж щось вирішити.
Він постійно чекає новин, йому не по собі, коли не працює телевізор, мовчить радіо, коли мовчать друзі.						Він не сильно прагне дізнатися про новини, вважає, що без них спокійніше, можна про що-небудь подумати.

При обробці дані кодуються в такий спосіб.

Послідовність квантифікації граф зліва направо в баллах: +2 ..., + 1 ..., 0 ..., - 1 ..., - 2.

Рівень екстра-інтравертності визначається за формулою:

$$K = (E + I) / 32,$$

де K – коефіцієнт екстра-інтровертності,

E – сума всіх позитивних значень,

I – сума всіх негативних значень.

Додаток А. 16

Тест «Опис типів поведінки людей у конфліктних ситуаціях» (за К. Томасом)

Призначення. Для опису типів поведінки людей у конфліктних ситуаціях К.Томас вважає застосовувану двомірну модель регулювання конфліктів, основними вимірами в якій є кооперація, пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених до конфлікту, і напористість, для якої характерний акцент на захисті власних інтересів. Відповідно до цих двох основних вимірів К. Томас виокремлює такі способи регулювання конфліктів:

1. Змагання (конкуренція) як прагнення домогтися своїх інтересів на шкоду інших
2. Пристосування, що означає в протилежність суперництва, принесення в жертву власних інтересів заради іншого.
3. Компроміс.
4. Уникнення, для якого характерні як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.
5. Співробітництво, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Інструкція: Пропонований тест має за мету визначити характерну для Вас тактику поведінки в конфліктних ситуаціях. Він складається з 30 пунктів, у кожному з яких є два судження, позначені літерами А і Б (вони інколи повторюються в різних пунктах). Порівнюючи зазначені в пункті два судження, кожного разу обирайте з них те, яке є найбільш типовим для Вашої поведінки. У бланку для відповідей під номером пункту поставте А або Б відповідно до Вашого вибору.

1.

- А) Іноді я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.

Б) Ніж обговорювати те, в чому ми не згодні, я намагаюсь звернути увагу на те, в чому ми згодні обидва.

2

А) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б) Я намагаюся владнати справу з урахуванням усіх інтересів іншого і моїх власних.

3

А) Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б) Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, переважно, зберегти наші відносини.

4

А) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б) Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5

А) Під час улагоджування суперечливої ситуації, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

Б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження.

6

А) Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.

Б) Я намагаюся добитися свого.

7

А) Я намагаюся відкласти вирішення складного питання з тим, щоб із часом вирішити його остаточно.

Б) Я вважаю можливим у чомусь поступитися, що добитися чогось іншого.

8

А) Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б) Насамперед я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси і спірні питання.

9

- А) Вважаю, що не завжди слід хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
- Б) Я докладаю зусилля, щоби добитися свого.

10

- А) Я твердо прагну досягти свого.
- Б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11

- А) Насамперед я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси і спірні питання.
- Б) Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, переважно, зберегти наші відносини.

12

- А) Часто я уникаю зайняття позиції, що може викликати спори.
- Б) Я надаю можливість іншому в чомусь залишатися при своїй думці, якщо він також іде назустріч мені.

13

- А) Я пропоную середню позицію.
- Б) Я намагаюся переконати іншого в перевагах своєї позиції.

14

- А) Я повідомляю іншому свою думку і запитую про його думку.
- Б) Я намагаюся показати іншому логіку і переваги своїх поглядів.

15

- А) Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, переважно, зберегти наші відносини.
- Б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16

- А) Я намагаюся не задіти почуттів іншого.
- Б) Я намагаюся переконати іншого в перевагах своєї позиції.

17

- A) Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.
- Б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження.

18

- A) Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
- Б) Я надаю можливість іншому в чомусь залишатися при своїй думці, якщо він також іде назустріч мені.

19

- A) Насамперед я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси і спірні питання.
- Б) Я намагаюся відкласти вирішення складного питання з тим, щоб із часом вирішити його остаточно.

20

- A) Я намагаюся негайно вирішити наші суперечності.
- Б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.

21

- A) Під час переговорів, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
- Б) Я завжди схильний до прямого обговорення проблеми.

22

- A) Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю і тією, що відстоюється іншим.
- Б) Я відстоюю свої бажання.

23

- A) Зазвичай, я стурбований тим, як задовольнити бажання кожного з нас.
- Б) Іноді я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання..

24

- A) Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

Б) Я намагаюся переконати іншого в необхідності прийти до компромісу.

25

А) Я намагаюся показати іншому логіку і переваги своїх поглядів.

Б) Під час переговорів, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

26

А) Я пропоную середню позицію.

Б) Я майже завжди стурбований тим, як задовольнити бажання кожного.

27

А) Часто я уникаю зайняття позиції, що може викликати спори.

Б/ Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28

А) Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б) Під час улагоджування суперечливої ситуації, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

29

А) Я пропоную середню позицію..

Б) Вважаю, що не завжди слід хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30

А) Я намагаюся не задіти почуттів іншого.

Б) Я завжди займаю таку позицію у спірному питанні, щоб ми могли разом з іншою зацікавленою людиною досягти успіху.

КЛЮЧ

№ пп	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	

7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А
Сума					

Обробка результатів: підрахуйте кількість балів за кожною графою. Назва графи, за якою набрали найбільшу кількість балів, є Вашою провідною стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях.

Додаток А. 17

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей (за В. Бойкоом)

Інструкція: Оцініть властиві особливості. Чи згодні Ви з твердженнями?

Питальник

1. У мене є звичка уважно вивчати особливості і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, нахили, здібності.
2. Якщо довколишні виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо це буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутчиками в поїзді.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо довколишні чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння довколишніх, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої людини – не тактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчутти її звички і стани.
13. Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має трапитися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюсь уникати

розмов про особисте.

17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неувважності до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи людей.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
21. Часто знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, немов розчинившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів з півслова, без зайвих слів.
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені просто підсвідомо відчутти сутність людини.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємнощів, які трапляються у когонебудь з членів сім'ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую розповіді нових знайомих.
32. Я турбуюся, коли бачу, що плаче людина.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємнощі, я хочу перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що в когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати

людей.

Обробка результатів. Підраховується число збігів Ваших відповідей з ключем за кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка.

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, + 19, + 25, -31.
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, + 32.
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, + 21, +27, -33.
4. Установки до емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34.
5. Проникаюча здатність до емпатії: +5, -1, -17, -23, -29, -35.
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Оцінки за кожною шкалою можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра у структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення людини на розуміння сутності будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми і поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, відкриває шляхи емоційного та інтуїтивного відображення партнера.

Емоційний канал емпатії фіксується здатністю емпатуючого входити в емоційний резонанс з довколишніми – співпереживати, брати участь. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати можливо тільки в тому разі, якщо відбулося енергетичне підстроювання до партнера. Співучасть і співпереживання виконує роль сполучної ланки між людьми.

Інтуїтивний канал емпатії дозволяє людині передбачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається у підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються та узагальнюються різні відомості про партнерів.

Настанови, які перешкоджають емпатії.

Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої

особистості, переконала себе спокійно ставитися до переживань і проблем довколишніх.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Розслаблення партнера сприяє емпатії, але атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю та емпатичному розумінню.

Ідентифікація – важлива умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на підставі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може змінюватися від 0 до 36 балів. За попередніми даними, вважають: 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; 29-22 – середній рівень, 21-15 – занижений, менше 14 балів – дуже низький.

Додаток А. 18

Діагностика емпатії (А. Меграбян і Н. Епштейн)

Варіанти відповіді:

№ п/п	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
1.				
2.				
...				
25.				

Питальник

1. Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина відчуває себе серед інших людей самотньо.
2. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватись і відкрито виявляють свої почуття.
3. Коли хтось поряд зі мною нервує, я також починаю нервувати.
4. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.
5. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів.
6. Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів.
7. Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для неї звістку.
8. На мій настрій сильно впливають довколишні люди.
9. Мені б хотілось отримати професію, пов'язану зі спілкуванням із людьми.
10. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
11. Коли я бачу, що плаче людина, то і сам (сама) засмучуюсь.
12. Слухаючи деякі пісні, я подекуди відчуваю себе щасливим (щасливою).
13. Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що читаю, відбувається насправді.
14. Коли я бачу, що до когось погано ставляться, то завжди серджуся.

15. Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо хвилюються.
16. Мені неприємно, коли люди, дивлячись кіно, зітхають і плачуть.
17. Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, зазвичай, ролі не відіграє.
18. Я втрачаю душевний спокій, якщо довколишні чимось пригнічені.
19. Я переживаю, коли бачу людей, що легко засмучуються через дрібниці.
20. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
21. Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш у книзі.
22. Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних людей похилого віку.
23. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.
24. Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо.
25. Маленькі діти плачуть без причини.

Обробка результатів і аналіз даних: Обробка проводиться відповідно до ключа. За кожен відповідь присвоюється 1, 2, 3 або 4 бали, потім, шляхом підсумовування, підраховується загальний бал по властивості емпатії.

№ п/п	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
1.	4	3	2	1
2.	1	2	3	4
3.	4	3	2	1
4.	1	2	3	4
5.	4	3	2	1
6.	4	3	2	1
7.	4	3	2	1
8.	4	3	2	1
9.	4	3	2	1
10.	4	3	2	1
11.	4	3	2	1
12.	4	3	2	1
13.	4	3	2	1

14.	4	3	2	1
15.	1	2	3	4
16.	1	2	3	4
17.	1	2	3	4
18.	4	3	2	1
19.	4	3	2	1
20.	4	3	2	1
21.	1	2	3	4
22.	4	3	2	1
23.	4	3	2	1
24.	1	2	3	4
25.	1	2	3	4

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може змінюватися від 0 до 100 балів. За попередніми даними, вважають: 90 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; 75-55 – середній рівень, 55-25 – занижений, менше 25 балів – дуже низький.

Додаток А. 19

Методика діагностики рівня емоційного вигорання (за В. Бойком)

Інструкція. Перевірте себе. Якщо Ви є професіоналом у будь-якій сфері взаємодії з людьми, Вам буде цікаво побачити, якою мірою у Вас сформувався психологічний захист у формі емоційного вигорання. Читайте судження і відповідайте «так» чи «ні». Візьміть до уваги, що, якщо у формулюваннях питальника мова про партнерів, то маються на увазі суб'єкти Вашої професійної діяльності – пацієнти, клієнти, глядачі, замовники, учні та інші люди, з якими Ви щодня працюєте.

Питальник

1. Організаційні недоліки на роботі постійно змушують мене нервувати, переживати, напружуватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії або профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, якісно, повільніше).
5. Тепло́та взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою – хорошого чи поганого.
6. Від мене як професіонала мало залежить благополуччя партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути наодинці, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому або напругу, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера.
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати партнерам того, чого вимагає професійний обов'язок.

10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втопився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.
12. Подекуди, я погано засинаю (сплю) через переживання, пов'язані з роботою.
13. Взаємодія з партнерами вимагає від мене значного напруження.
14. Робота з людьми приносить все менше задоволення.
15. Я б змінив місце роботи, якщо б була можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу належним чином надати партнерові професійну підтримку, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою при діловому контакті.
18. Мене дуже засмучує, якщо щось не ладиться у відносинах з діловим партнером.
19. Я настільки втомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якнайменше.
20. Через брак часу, втоми або напруги часто приділяю увагу партнеру менше, ніж належить.
21. Подекуди найзвичайніші ситуації спілкування на роботі викликають роздратування.
22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукало мене цуратися людей.
24. При згадці про деяких колег по роботі або партнерів у мене псується настрій.
25. Конфлікти чи розбіжності з колегами забирають багато сил та емоцій.
26. Мені все важче встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обставини на роботі мені здаються дуже важкими, складними.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось має статися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все, як

слід і т. ін.

29. Якщо партнер мені неприємний, я намагаюся обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.
30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу: «не роби людям добра, не отримаєш зла».
31. Я охоче розповідаю домашнім про свою роботу.
32. Бувають дні, коли мій емоційний стан погано позначається на результатах роботи (менше роблю, знижується якість, трапляються конфлікти).
33. Подекуди я відчуваю, що слід виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.
34. Я дуже переживаю за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаєш уваги і турботи більше, ніж отримуєш від них вдячності.
36. При думці про роботу мені зазвичай стає не по собі: починає колоти коло серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.
37. У мене хороші (цілком задовільні) відносини з безпосереднім керівником.
38. Я часто радію, якщо бачу, що моя робота приносить користь людям.
39. Останнім часом (чи як завжди) мене переслідують невдачі в роботі.
40. Деякі боки (факти) моєї роботи викликають глибоке розчарування.
41. Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.
42. Я розподіляю ділових партнерів (суб'єктів діяльності) гірше, ніж зазвичай.
43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити спілкування з друзями і знайомими.
44. Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера крім того, що стосується справи.
45. Звичайно я приходжу на роботу, відпочивши, зі свіжими силами, у гарному настрої.
46. Я іноді ловлю себе на тому, що працюю з партнерами без душі.
47. На роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чого-небудь поганого.

48. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.
49. На роботі я відчуваю постійні фізичні або психологічні перевантаження.
50. Успіхи в роботі надихають мене.
51. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається мені безвихідною (майже безвихідною).
52. Я втратив спокій через роботу.
53. Протягом останнього року була скарга (були скарги) на мою адресу з боку партнера (ів).
54. Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що багато чого з того, що відбувається з партнерами, не приймаю близько до серця.
55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.
56. Я часто працюю через силу.
57. Раніше я був більш чуйним і уважним до партнерів, ніж тепер.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не витрачай нерви, бережи здоров'я.
59. Іноді йду на роботу з важким почуттям: як все набридло, нікого б не бачити і не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю нездужання.
61. Контингент партнерів, з яким я працюю, дуже важкий.
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.
63. Якби мені пощастило з роботою, я був би більш щасливий.
64. Я в розпачі через те, що на роботі в мене серйозні проблеми.
65. Іноді я роблю зі своїми партнерами так, як не хотів би, щоб чинили зі мною.
66. Я засуджую партнерів, які розраховують на особливу поблажливість, увагу.
67. Найчастіше після робочого дня у мене немає сил займатися домашніми справами.

- 68.Зазвичай я кваплю час: скоріше б робочий день скінчився.
- 69.Стани, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.
- 70.Працюючи з людьми, я зазвичай немов би ставлю екран, який захищає від чужих страждань і негативних емоцій.
- 71.Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.
- 72.Щоб відновити сили, я часто приймаю ліки.
- 73.Зазвичай мій робочий день проходить спокійно і легко.
- 74.Мої вимоги до виконуваної роботи вище, ніж те, чого я досягаю через обставини.
- 75.Моя кар'єра склалася вдало.
- 76.Я дуже нервую через все, що пов'язане з роботою.
- 77.Деяких своїх постійних партнерів я не хотів би бачити і чути.
- 78.Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.
- 79.Моя втома на роботі зазвичай мало позначається (ніяк не позначається) у спілкуванні з домашніми та друзями.
- 80.Якщо трапляється випадок, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
- 81.Мене часто підводять нерви у спілкуванні з людьми на роботі.
- 82.До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратив інтерес, живе почуття.
- 83.Робота з людьми погано вплинула на мене як на професіонала – розлютила, зробила нервовим, притупила емоції.
- 84.Робота з людьми явно підриває моє здоров'я.

Розробником тесту застосована ускладнена схема підрахунків результатів тестування. Кожен варіант відповіді попередньо був оцінений експертами тим чи тим числом балів, які вказуються в «ключі». Це зроблено тому, що ознаки, включені в симптом, мають різне значення у визначенні його важкості. Максимальну оцінку – 10 балів отримала від експертів ознака, найбільш

показова для цього симптому.

Існує трирівнева система отримання показників: кількісний розрахунок вираженості окремого симптому, підсумовування показників симптомів по кожній з фаз «вигорання», визначення підсумкового показника синдрому «емоційного вигорання» як сума показників усіх 12-ти симптомів. Інтерпретація ґрунтується на якісно-кількісному аналізі, який проводиться шляхом порівняння результатів усередині кожної фази. При цьому важливо виділити, до якої фази формування стресу належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільше число.

У такий спосіб, оперуючись смисловим змістом та кількісними показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому «вигорання», можна дати досить об'ємну характеристику особистості і, що, на думку автора, не менш важливо, намітити індивідуальні заходи профілактики та психокорекції.

Обробка даних.

Відповідно до «ключа» здійснюються такі підрахунки:

1. Визначається сума балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання», з урахуванням коефіцієнта зазначеного в дужках. Так, наприклад, по першому симптому позитивна відповідь на твердження № 13 оцінюється в 3 бали, а негативна відповідь на твердження № 73 оцінюється в 5 балів і т. ін. Кількість балів підсумовується і визначається кількісний показник вираженості симптому.

2. Підраховується сума показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «вигорання».

3. Знаходиться підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» - сума показників усіх 12-ти симптомів.

Ключі.

«Напруга»

Переживання психотравмуючих обставин: +1 (2), +13 (3), +25 (2), -37 (3),

+49 (10), +61 (5), -73 (5)

Незадоволеність собою: -2 (3), +14 (2), +26 (2), -38 (10), -50 (5), +62 (5), +74 (3)

«Загнаність у клітку»: +3 (10), +15 (5), +27 (2), +39 (2), +51 (5), +63 (1), -75 (5)

Тривога і депресія: +4 (2), +16 (3), +28 (5), +40 (5), +52 (10), +64 (2), +76 (3)

«Резистенція»

Неадекватне емоційне реагування: +5 (5), -17 (3), +29 (10), +41 (2), +53 (2), +65 (3), +77 (5)

Емоційно-моральна дезорієнтація: +6 (10), -18 (3), +30 (3), +42 (5), +54 (2), +66 (2), -78 (5)

Розширення сфери економії емоцій: +7 (2), +19 (10), -31 (20), +43 (5), +55 (3), +67 (3), -79 (5)

Редукція професійних обов'язків: +8 (5), +20 (5), +32 (2), -44 (2), +56 (3), +68 (3), +80 (10)

«Виснаження»

Емоційний дефіцит: +9 (3), +21 (2), +33 (5), -45 (5), +57 (3), -69 (10), +81 (2)

Емоційна відстороненість: +10 (2), +22 (3), -34 (2), +46 (3), +58 (5), +70 (5), +82 (10)

Особистісна відстороненість (деперсоналізація): +11 (5), +23 (3), +35 (3), +47 (5), +59 (5), +72 (2), +83 (10)

Психосоматичні і психовегетативні порушення: +12 (3), +24 (2), +36 (5), +48 (3), +60 (2), +72 (10), +84 (5)

Інтерпретація результатів.

Запропонована методика дає докладну картину синдрому «емоційного вигорання». Насамперед слід звернути увагу на окремо взяті симптоми. Показник враженості кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів:

- 9 і менше балів – несформований симптом,
- 10-15 балів – складний симптом,
- 16 -20 балів – сформований симптом.
- 20 і більше балів – симптоми з такими показниками належать до домінуючих у фазі або в усьому синдромі емоційного вигорання.

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування – осмислення показників фаз розвитку стресу - «напруга», «резистенція» і «виснаження». У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак, зіставлення балів, отриманих для фаз, неправомірно, оскільки не свідчить про їх відносні ролі або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірюються в них явища істотно різні: реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками правомірно судити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася в більшому чи меншому ступені:

- 36 і менше балів – фаза не сформувалася;
- 37-60 балів – фаза в стадії формування;
- 61 і більше балів – сформована фаза.

Додаток А. 20

Діагностика комунікативного контролю (за М. Шнайдером)

Призначення. Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно з М. Шнайдером, люди з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре інформовані, де і як себе вести. Управляють своїми емоційними проявами. Водночас вони відчують значні труднощі у спонтанності самовираження, не люблять непередбачуваних ситуацій. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися довколишніми як занадто прямолінійні і нав'язливі.

Інструкція. Уважно прочитайте 10 висловлювань, що відображають реакції на деякі ситуації спілкування. Кожне з них оцініть як вірне (В) або невірне (Н) стосовно себе, поставивши поряд з кожним пунктом відповідну літеру.

Питальник

1. Мені здається важким наслідувати інших людей.
2. Я зміг би зваляти дурня, щоб привернути увагу довколишніх.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що мої переживання більш глибокі, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях у спілкуванні з іншими людьми я часто поведжуся по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я часто буваю саме таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких не переносю.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Обробка та інтерпретація

По 1 балу нараховується на відповідь «Н» на твердження 1, 5, 7 і за відповідь «В» на всі інші твердження. Підраховується сума балів.

0-3 бали – низький комунікативний контроль; висока імпульсивність у спілкуванні, відкритість, розкутість, поведінка мало піддається змінам залежно від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей.

4-6 балів – середній комунікативний контроль; щиро ставиться до інших. Але стриманий в емоційних проявах, співвідносить свої реакції з поведінкою оточуючих людей. 7-10 балів - високий комунікативний контроль; постійно стежить за собою, керує вираженням своїх емоцій.

Додаток Б

Тематика рефератів і наукових доповідей

1. Спілкування як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми
2. Мова як універсальний засіб комунікації.
3. Інтерактивний і перцептивний боки спілкування.
4. Роль каузальної атрибуції у міжкультурному спілкуванні.
5. Роль емпатії у міжкультурному спілкуванні.
6. Універсальна модель культури.
7. Культурний тип як сукупність рис базуючих ядра культури.
8. Культурні ареали як зони територіального поширення певних локальних культурних типів.
9. Роль асертивності як здібності людини конструктивно відстоювати свої права у міжкультурному спілкуванні.
10. Роль міжкультурного спілкування у професійній діяльності перекладачів.
11. Таксономія культури Стюарта-Беннета.
12. Таксономія культури Холла.
13. Невербальне міжкультурне спілкування.
14. Формування міжкультурних відносин.
15. Саморозкриття в міжкультурних відносинах.
16. Роль етноцентризму у міжкультурному спілкуванні.
17. Стили та тактики ведення міжкультурного конфлікту.
18. Етика міжкультурного спілкування.
19. Вивчення культури як основа розвитку міжкультурної компетентності.
20. Національний характер як базова категорія культури.
21. Ключові категорії культури та їх вплив на міжкультурну комунікацію.
22. Форми проявів національної специфіки комунікативної поведінки.
23. Вербальна комунікація, норми і правила спілкування.
24. Відмінності в мовному етикеті та поведінці німецької та української

культур.

25. Компетенції та правила конструктивного вирішення конфліктів.
26. Культура як динамічний інтерактивний процес.
27. Міжкультурна адаптація як процес входження в іншу культуру.
28. Роль аутокомпетенції у формуванні вмінь міжкультурного спілкування.
29. Проблема міжнаціональної взаємодії культур як самостійний напрям.
30. Національно-культурні особливості та етапи розвитку азіатських країн.

Додаток В

Критерії підготовленості майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування

Компоненти	Критерії	Показники	Методи і методики дослідження
Мотиваційний	Настановний	<ul style="list-style-type: none"> – Ставлення до навчальної діяльності; – Інтерес до перекладацької діяльності – Прагнення досягти успіху. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т. Ільїної 2) Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності» (модифікація А. Реана, В. Якуніна) 3) Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) 4) Тест «Мотивація успіху і побоювання невдачі» (питальник А. Реана) 5) Тест «Мотивація до уникнення невдач» (Т. Елерс)
Змістовий	Знансвий	<ul style="list-style-type: none"> Знання: методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні; Орієнтації у міжособистісних комунікаціях ; Емоційний інтелект під час міжкультурного спілкування 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Анкета «Орієнтація у міжособистісних комунікаціях та встановлення наявності спеціальних знань студентів про культуру різних співтовариств» 2) Методика «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (Б. Додонов)

			<p>3) Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва)</p> <p>4) Оцінка рівня товарищескості (тест В.Ряховського)</p> <p>5) Діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл)</p>
Операційно-рефлексивний	Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – Уміння планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль; – Уміння контролювати свої емоції під час міжкультурного спілкування; – Уміння долати негативні емоції в роботі. 	<p>1) Методика “Діагностика «перешкод» у встановленні емоційного контакту” (В. Бойко)</p> <p>2) Методика «Пізнавальна потреба»(В. Юркевич)</p> <p>3) Тест “Оцінка самоконтролю в спілкуванні” (за Маріоном Снайдером)</p> <p>4) Шкала екстраверт- інтраверт_ (О.Лутошкін)</p>
Оцінний	Професійно-культурологічний	<ul style="list-style-type: none"> – Етична поведінка з представниками інших культур; – Пріоритети загальнолюдських національних цінностей; – Усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності з представниками інших культур 	<p>1) Тест “Опис типів поведінки людей в конфліктних ситуаціях” (К. Томаса)</p> <p>2) Методика діагностики рівня емпатичних здібностей (В. Бойко)</p> <p>3) Діагностика емпатії (А. Меграбян і Н. Епштейн)</p> <p>4) Методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко)</p> <p>5) Діагностика комунікативного контролю (М.Шнайдер)</p>