

are revealed and described. The following pedagogical conditions are considered as the most important for the formation of future teachers' emotional culture: stress-inducing (emotiogenic) contents orientation of subjects; engaging students to creative work, including project activities. Pedagogy owns certain experience and a number of different approaches to revealing pedagogical conditions of educational process efficiency in higher education. Pedagogical conditions of forming future primary school teachers' emotional culture are considered to be a set of objective possibilities of syllabi, methods and organizational means, which ensure the successful implementation of tasks aimed at future primary school teachers' emotional culture formation. Properties of human emotionality characterize his/her attitude to the phenomena and objects of the environment, expressed in the symbolic modality of the dominant emotions. In this regard, it is important to know what causes positive emotions, what kind of subjects and situations stimulate them. Emotions refer to the processes of internal regulation of behaviour, therefore as a subjective form of needs expression, they precede activities aimed at their satisfaction, encouraging and directing them. Different researches in the field of empathy are conventionally divided into diagnostic (which measure the level of empathy abilities) and psychological (which develop methods of empathic abilities development). Empathy is considered as understanding other person's emotional state in the form of sympathy. Empathy is based on emotional identification, i.e. the ability of a teacher to feel sympathy, ability to enter pupils' inner world and understand it. Empathic ability of a teacher manifests itself in such characteristics as respectful attitude towards children, taking care of them, interest in their lives, kind-heartedness, emotional perception and understanding. It is considered as one of the most important components of emotional culture.

Keywords: emotional culture, future primary school teachers, pedagogical conditions, emotiogenic situation, emotional sphere, empathy.

Подано до редакції 21.08.2015

УДК: 378+81'253+811.581

Олександра Володимирівна Попова,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 34, м. Одеса, Україна

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемі реалізації контекстного підходу в межах процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти. Проаналізовано сутність і структуру означеного підходу; з'ясовано особливості актуалізації контекстного підходу в досліджуваній підготовці.

Ключові слова: контекстний підхід, професійно-мовленнєва підготовка, майбутні перекладачі китайської мови, перекладачі-східнознавці, університетська освіта, квазіпрофесійна діяльність.

Постановка проблеми. Одним з підходів у процесі пошуку методологічних засад професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти було обрано контекстний підхід, який вже більш ніж півсторіччя викликає неабиякий інтерес у зарубіжних та вітчизняних теоретиків і практиків.

Застосування саме контекстного підходу в університетській освіті зумовлено декількома суперечностями між абстрактно-знаковим предметом перекладознавства (транслатології) та реально-практичним предметом майбутньої професійної діяльності перекладача/тлумача; індивідуальним характером засвоєння знань і досвіду у навчанні, оволодіння мовно-мовленнєвими навичками, навичками всіх видів перекладу та колективним способом професійної праці; формами організації навчально-

пізнавальної діяльності під час навчання перекладознавства (маємо на увазі теорії і практики перекладу) на основі таких дисциплін, як перша іноземна мова, друга іноземна мова, лінгвокраїнознавство і формами професійно-мовленнєвої діяльності перекладача/тлумача; насущністю професійно-мовленнєвої підготовки компетентного перекладача / тлумача і недостатньою розробкою дидактичного забезпечення цієї підготовки.

Цілком зрозумілою здається значущість проблеми розв'язання контроверзи між потребою суспільно-економічної, політичної, дипломатичної, культурної, науково-технічної, освітньої сфер у висококваліфікованих фахівцях та обмеженими можливостями формування та розвитку професійно значущих якостей майбутніх перекладачів китайської мови в межах традиційної системи аналогічної

підготовки в умовах університетської педагогічної освіти, що зумовлює постановку **мети** дослідження – вивчення специфіки реалізації «контекстного підходу» в межах процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти. Досягнення мети уможливується за умови вирішення таких **завдань**: 1) проаналізувати сутність і структуру контекстного підходу; 2) з'ясувати особливості актуалізації контекстного підходу в досліджуваній підготовці.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Поняття «контекстний підхід» як полігранне явище знайшло відображення у багатьох наукових галузях. Існує низка підходів, суміжних за характерними властивостями із сутністю означеного підходу: діяльнісний, особистісно зорієнтований підходи до навчання, активні методи навчання та ін. Теоретико-методологічною основою контекстного підходу як детермінанти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови виступили: - **концепція контекстного підходу до навчання** (М. Боброва, А. Богуш, Н. Борисова, А. Вербицький, Ю. Калугін, О. Ковтун, В. Кругліков, Ж. Холодов та ін.); - **теорія діяльності, розроблена в радянській психолого-педагогічній науці** (С. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, С. Рубінштейн, Н. Талізін та ін.); - **концепція особистісно зорієнтованого підходу до навчання** (О. Божович, Є. Бондаревська, М. Боуен, І. Ільясов, О. Киричук, Г. Оллпорт, В. Петровський, С. Подмазін, К. Роджерс, І. Якіманська та ін.); - **теорія і методика навчання іноземних мов і перекладу** (І. Алексеєва, В. Комісаров, І. Кочергін, Л. Латишев, Р. Мартинова, Р. Міньяр-Белоручев, Я. Рецкер, І. Халеєва, Л. Черноватий, А. Швейцер та ін.).

У сучасній педагогіці феномен **«контекстне навчання»** (знаково-контекстне навчання) розуміють як навчання, в якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, що забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста [6]; форма активного навчання, призначена для застосування у вищій школі, зорієнтована на професійну підготовку студентів та реалізується засобами системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [14]; реалізація динамічної моделі руху діяльності студентів: від власне навчальної діяльності (у формі лекції, наприклад) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (навчально-дослідницька робота студентів, виробнича практика і т. ін.) до власне професійної діяльності, тобто навчання, в якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, таким чином забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста [12].

Провідними принципами контекстного підходу до навчання російський автор-фундатор А. Вербицький та послідовники його наукової школи (Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, Н. Лаврентьева, Т. Сорокіна, В. Тенішева та ін.) вважають такі: принцип активності особистості, проблемності, єдності навчання і виховання, послідовного моделювання у формах навчальної діяльності вихованців і слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців. Реалізація означеного підходу протікає ґрадуально, поетапно: академічна навчальна діяльність → квазіпрофесійна діяльність (ділові та дидактичні ігри) → навчально-професійна діяльність (індивідуально-дослідна робота студентів, виробнича практика, стажування тощо). Важливим у межах контекстного підходу стає трактування викладання загальноосвітніх дисциплін у світлі професійно спрямованої діяльності (неакадемічної). А. Вербицький пропонує використовувати у повному обсязі методи активного навчання (тобто, за словами автора, методи контекстного навчання) як засоби реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні та комплексно підходити до застосування різноманітних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами.

Сутність поняття «знаково-контекстний» полягає в тому, що студенти повинні засвоїти теоретико-професійний досвід людства, втілений у навчально-виховний процес, у формі навчальної інформації (у започаткованому дослідженні – *текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма перекладу, електронні словники і т. ін.*). Іншими словами, соціально-історичний досвід людства трансформується у навчальний матеріал спеціальними семіотичними засобами – текстами, дискурсами, знаковими системами. Однак, процес опанування окресленого досвіду студентами позбавлений індивідуального особистісного смислу, що свідчить про відсутність будь-якої активної діяльності об'єктів навчання. Інформація (як знакова система) в такому випадку, на думку А. Вербицького, є «початком і кінцем активності студента, а майбутнє постає лише у вигляді абстрактної перспективи застосування знань по завершенні ВНЗ» [5, с. 32]. Можна дійти висновку, що концепція контекстного навчання є одним із векторів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, що досліджувалася Л. Виготським, П. Гальперіном, В. Давидовим, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін., тобто метою діяльнісної теорії є актуалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Стимулом контекстної теорії, на відміну від попередньої, є пізнання нового, оволодіння професією [13].

Професійна освіта забезпечує оволодіння професійною діяльністю у межах навчальної діяльності, що за своєю суттю є суперечним, оскільки у змістовному наповненні структур навчальної і професійної діяль-

ностей спостерігаються істотні відмінності. 3-поміж них: «навчальна діяльність передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну; предметом учіння є знакова система навчальної інформації, а діяльності лікаря – людина з її хворобою, інженера – речовина природи і т. ін.; зміст навчання «розсипаний» у великій кількості навчальних дисциплін, а в трудовій діяльності він застосовується системно; у студента «експлуатується» здебільшого увага, сприйняття, пам'ять і моторика, а в трудовій діяльності він виступає цілісною особистістю, триєдністю тіла, душі і духу; студент займає позицію «відповідача», виявляє активність у відповідь на управлінські впливи викладача, а на виробництві від нього вимагається активність та ініціатива; студент одержує статичну навчальну інформацію, а в трудовій діяльності вона використовується динамічно у часі й просторі відповідно до технологічного процесу; у навчанні студент виступає принциповим одинаком (принцип індивідуалізації), а виробничий процес здійснюється у спільній діяльності фахівців» [4, с. 37–38]. Саме тому, задля досягнення освітньо-професійних цілей у вищій необхідно здійснювати таке навчання, що забезпечує трансформацію пізнавальної діяльності у професійну з відповідним перекодуванням потреб, стимулів, мотивів, цілей і завдань, педагогічних засобів, предметів, об'єктів і результатів. У професійній діяльності фахівець спочатку аналізує ситуацію, обставини, потім висуває завдання, вирішує їх та доводить істинність прийнятого рішення. Студент виконує ці кроки у зворотному порядку. Навчити студента мислити та діяти як фахівець можна в активному навчанні контекстного типу.

Описана трансформація уможлиблюється, якщо створити спеціальні педагогічні умови для динамічно-гнучкого переходу від навчальної до професійної діяльності. А. Вербицький наголошує на включення в навчальний процес різних елементів майбутньої професійної діяльності. До *навчальної діяльності* академічного типу (перший етап) автор відносить інформаційну лекцію. На цьому етапі навчання намічаються предметно-технологічні (предметний контекст) та соціальні (соціальний контекст) складові змісту професійної діяльності фахівців: моделюються дії фахівців, ставляться теоретичні, суперечливі за своєю суттю питання та проблеми. *Квазіпрофесійна діяльність* (другий етап) передбачає моделювання умов, змісту і динаміки професійної діяльності, включаючи взаємовідносини фахівців певної галузі (ділова, функціонально-рольова і імітаційні ігри). У ході *навчально-професійної діяльності* (третій етап) студент виконує програмні види дослідної роботи та вдосконалює професійні компетенції засобами інтелектуальних дидактичних компонентів адаптивних освітніх систем у поєднанні з традиційними формами за рахунок трансформації навчальної діяльності в професійну. Вагоме місце у цьому процесі посідають *проміжні* види академічної діяльності, серед яких контекстуалісти виокремлюють проблемну лекцію, семінар-дискусію, гру-

пове практичне заняття, тренінг, аналіз ділових відносин, спецкурси. Створені умови надають засвоєваним знанням, умінням і навичкам системно-цілісну організованість та особистісний смисл.

На сьогодні плідно функціонує й еволюціонує створена цілісна наука про майстерність професійної діяльності людини, його професіоналізм – акмеологія, у межах якої виокремлено загальні маркери професіоналізму у різних професіях: володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкти, предмети і засоби труда; володіння спеціальними вміннями і навичками на підготовчому, виконавчому та підсумковому етапах діяльності; оволодіння спеціальними властивостями особистості та характеру, що дозволяє здійснювати процес і одержувати шукані результати [10].

Отже, контекстний підхід у навчанні охоплює компетентнісний зміст професії – сформованість певних знань, умінь і навичок, наявність здібностей до обраної професії та професійно значущих якостей, набуття яких передбачено на момент закінчення професійної підготовки у вищій, достатніх для успішного початку реалізації діяльності (*професійна компетентність*).

Відзначимо, що активне залучення цілісної системи професійної підготовки з початку навчання у вищій школі є важливим для становлення кваліфікованого фахівця. У зв'язку з цим, зміст і процес навчання повинні бути націленими на розвиток професійної мотивації. Професійна спрямованість навчальних програм зумовлює процес поступової адаптації майбутніх перекладачів китайської мови до перекладацької діяльності через академічну діяльність. Педагогічною детермінантою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу є модель їхньої професійної (перекладацької) діяльності. З огляду на вищезазначене, констатуємо, що контекст є педагогічним дискурсом, активним тлом, на якому реалізується професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів-східнознавців. Професійний контекст впливає на весь процес підготовки, видозмінює і трансформує його, формує додатковий зміст у взаємодії з учасниками цього процесу, забезпечує максимальне наближення студентів до професії через сукупність (сплетення і зв'язок) всіх освітніх чинників. Отже, контекстний підхід у спектрі експериментального дослідження сприяє організації такої підготовки-навчання, в якому за допомогою дидактичних засобів моделюється дисциплінарний (предметний) і соціальний (професійний досвід фахівців) зміст професійної діяльності фахівця у поєднанні з абстрактними знаннями як знаковими системами.

Проектуючи запропоновані А. Вербицьким контекстні навчальні моделі – *семіотичну, імітаційну і соціальну* [3, с. 43] – на професійно-мовленнєву підготовку майбутніх фахівців перекладу, схарактеризуємо їх сутність. *Семіотична* модель передбачає академічну роботу з текстом, тобто пере-

робку знакової системи – індивідуальне опрацювання кожним студентом теоретичних аспектів гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, дисциплін загально-професійної підготовки, дисциплін професійної і практичної підготовки. Одиницею роботи є мовленнєва діяльність – аудіювання, говоріння, читання, письмо; засобом роботи – дискурсивний текст. Наполягаємо на терміні саме «дискурсивний текст», під яким розуміємо складну єдність мовної практики і екстралінгвістичних чинників (значима поведінка, просодія висловлювань, жестикуляція мовця-лектора в доступних почуттєвому сприйняттю формах для адекватного декодування одержаної інформації), необхідних для розуміння змісту дискурсивного тексту, єдність, що дає чітке уявлення про комунікантів, їхні установи та цілі, умови продукування та перцепції повідомлення. В імітаційних навчальних моделях студент залишає межі знакової інформації – він співвідносить її з майбутньою професією перекладача-східнознавця через розв'язання професійно спрямованих завдань, що потребують прийняття рішень на основі синтезу й аналізу теоретичної інформації, тобто осмислення знань. Одиниця роботи – предметна дія, фіналом якої є доцільний практичний результат; засіб роботи – контекст. У соціальних навчальних моделях, які є прототипом проблемних ситуацій-фрагментів професійної діяльності перекладачів китайської мови, відтворюється професійне середовище фахівців перекладу. Інструктивні завдання виконуються в інтерактивних групах сумісно, але з урахуванням індивідуальних особливостей учасників процесу, їхніх преференцій та наслідуванням професійно-маркованих моральних еталонів, що дає досвід роботи у колективі, сприяє розвитку соціальної компетенції майбутнього перекладача. Така модель може актуалізуватися, наприклад, в імітаційно-діловій грі або рольовій грі у перекладача-синхроніста, тлумача і т. ін., науково-дослідній роботі з питань перекладознавства або загального мовознавства (курсове, дипломне, магістерське проектування). У цьому випадку одиницею діяльності студента, як зазначає Г. Лаврентьєв, є «вчинки, через які студент опанує професію як частину культури, осмислює своє ставлення до праці, суспільства, самого себе; засобом роботи слугує підтекст» [17].

З'ясуємо специфіку застосування контекстного підходу у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів китайської мови, фундаментом реалізації якого виступають: - виявлення професійних обов'язків перекладачів / тлумачів; - визначення професійно значущих якостей фахівця перекладу; - створення умов для входження у професію; вибір доцільних форм і методів контекстної підготовки.

Під конкурентоздатністю майбутніх перекладачів учені (І. Алексєєва, І. Корунець, Л. Латишев, Г. Мирам, В. Провоторов та ін.) розуміють інтегральне утворення соціально-адаптивного, змістовно-

процесуального та особистісно-управлінського компонентів. З огляду на вищезазначене, специфікуємо «змістовне навантаження» знань, умінь і навичок, необхідних перекладачу китайської мови для реалізації професійної діяльності.

Уважаючи на те, що головним завданням перекладача є передання засобами іншої мови цілісно і точно змісту оригіналу, зберігаючи його стилістичні й експресивні особливості [20], перед перекладачем постає два завдання: правильно зрозуміти зміст висловлювання / тексту (усного і письмового, або аудіозапису) мовою оригіналу і в повній мірі відтворити його зміст засобами мови перекладу. У зв'язку з цим, до перекладача китайської мови висовуються певні **вимоги**, як-от: - мати багатий різногалузовий лексичний запас (володіння термінологією у межах науково-технічного, офіційно-ділового, публіцистичного функціональних стилів); - знати граматику китайської та англійської мов (у порівнянні з граматику української та рідної мов); - володіти технікою перекладу з урахуванням значення складових (ключів) ієрогліфів і вміння ефективно користуватися словниковими джерелами (друкованими, електронними) та автоматизованими програмами перекладу; - добре орієнтуватися в галузі знань, у межах якої здійснюється переклад; орієнтуватися в країнознавчих та соціокультурних аспектах Китаю, Великої Британії (США), України; вміння здійснювати всі види перекладу з урахуванням специфіки мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма.

Означені вимоги визначають зміст знань, умінь і навичок перекладацького характеру, серед яких учені (Л. Латишев, В. Провоторов та ін.) виокремлюють **базові, спеціальні та специфічні**. Під базовими розуміють знання, вміння та навички, необхідні для здійснення всіх видів перекладу (письмовий або усний в одному зі своїх різновидів) незалежно від жанру тексту, що перекладається. Знання, вміння і навички, необхідні в якомусь одному або в декількох споріднених видах перекладу автори визначають як **специфічні**. До спеціальних науковці відносять знання, вміння і навички, необхідні для здійснення всіх видів перекладу (письмовий або усний в одному зі своїх різновидів) незалежно від жанру тексту, що перекладається [18].

Вітчизняний перекладознавець І. Корунець запропонував успішного виконання перекладачем / тлумачем професійних завдань виокремлює такі **знання та вміння**: 1) (особливо для синхроніста) дотримання (власне неперевищення) часу, що його витратило джерело (Source) на висловлення певної частини (чи і всієї) інформації; 2) досконале володіння всіма аспектами мови-джерела та мови-перекладу, зокрема володіння розмовною іноземною мовою; 3) багатий словник лексичних одиниць усіх класів слів – частин мови (як повнозначних, так і функціональних), які складають універсальний словник загальноновживаної в усіх мовах лексики, в тому числі й ідіомів, усталених виразів та інтернаціоналізмів; 4) знання бодай усіх най-

важливіших у країні мови, що вивчається, історичних подій та колоритних постатей, цікавих географічних місць, пам'яток культури, міфології, казкових героїв, традицій та національних звичаїв народів, з мови яких чи на мову яких здійснюються переклади і тлумачення, етикету носіїв мови-джерела та мови-перекладу; розуміння тонкощів та національної специфіки гумору й іронії носіїв мови-джерела та мови-перекладу (володіння фоновими знаннями (реаліями) обох мов); 5) обізнаності з основних реалій суспільно-політичного життя в обох мовах і соціально-політичною ситуацією в країні мови-джерела та мови-перекладу (володіння фоновими знаннями (реаліями) обох мов); 6) наявність у перекладачів / тлумачів *динамічної* (моторної) та *слухової пам'яті* й можливості швидко вводити у мовлення вичитані або почуті нові слова та ідіоматичні вирази оригіналу та їх відповідники у мові перекладу; 7) уміння користуватися різними типами словників і довідників у процесі перекладу, сучасними засобами масової інформації – радіо, інтернет новинами, газетами, журналами тощо; 8) вміння скорочувати й адаптувати писемне й дискурсивне мовлення / тексти для відповідних потреб (контингенту) користувачів перекладу й тлумачення за умови володіння всіма стилями мовлення і розуміння найтонших відтінків виражальних засобів мови-джерела і мови перекладу; 9) зовнішність і фізичний стан (для тлумача), тобто фізична придатність і зовнішня «нейтральність», чітка орфоепічна вимова (на шепелявити і не картавити), бути до обох сторін однаково чемним, завжди ввічливим і культурним, охайно одягненим, із належними манерами, мати добрий слух і вловлювати з першого разу все сказане джерелом [15].

Т. Фесенко визначає основні константи перекладацького процесу – *концептуальна, соціокультурна, лінгвістична, текстова і комунікативна* – і відповідні перекладацькі знання [21]. На думку вченої, *концептуальні знання* презентують особливості концептуальної системи суб'єкта, яка містить усю сукупність знань про фізичний та соціальний світ. Ядром концептуальної системи є концепт – певний образ фрагмента дійсності, який проектується після «когнітивної обробки» в мовний рівень свідомості, тому перетворення концептуальної системи в межах мови-джерела у контекст професійної перекладацької діяльності дає підстави інтерпретувати концептуальну систему перекладача як певну мисленнєво-психічну організацію, що складається із сукупності концептів на основі сформованих різногалузевих уявлень, уявлень про різні фрагменти дійсності, еталонів і норм, стандартів і стереотипів соціуму, що повинні бути відтворені мовою перекладу, і навпаки. Іншими словами, *концептуальні знання* перекладача охоплюють усі виділені види знань: соціокультурні, лінгвістичні, текстові та комунікативні знання. За концепцією авторки, *лінгвістичні знання* репрезентують вербальну частину концептуальної системи, що виражає оформлення досвіду у мовні форми. До *соціокультурних знань* перекла-

дача вчена відносить знання мовних універсалій та національно-культурних категорій, знання про особливості національного характеру та етнічну свідомість носіїв тієї мови, якою здійснюється переклад. Науковець зазначає, що саме знання особливостей етнічної свідомості дає змогу перекладачеві охопити основні стереотипи, традиції та звичаї, які віддзеркалюють національно-культурну специфіку тієї аудиторії, для якої призначено переклад. Під *текстовими знаннями* розуміються знання перекладача про можливість класифікацію текстів на основі їхнього інформаційного складу, що в свою чергу сприяє виділенню правильного змістового навантаження тексту, його цільового призначення та дає змогу знайти відповідні мовні засоби для його адекватного відтворення. *Комунікативні знання* перекладача передбачають чітке уявлення про соціально-психологічні характеристики процесу комунікації, які визначаються особливостями цільової аудиторії, тобто кінцевого адресата (або їх групи) тексту перекладу.

Зміст знань, умінь і навичок перекладача визначається відповідно до професіограми фахівця перекладу. На думку зарубіжного східнознавця І. Кочергіна, модель фахівця будується на базі специфіки різних видів *перекладацької діяльності* (переклад, публічний виступ, комунікація, аналітична робота) та *властивостей особистості перекладача* (країнознавча, загальнонаукова компетенція; добра пам'ять, навички імовірнісного прогнозування; висока працездатність; висока адаптивність до змінних обставин; уміння працювати в екстремальних ситуаціях; інтуїція; почуття відповідальності; висока культура мовлення та думки; уміння правильно й ефективно організувати свою працю; зібраність і коректність поведінки; комунікабельність; прагнення до самовдосконалення тощо) [16]. Науковець висунув *безаспектну* й *аспектну* концепції навчання майбутніх перекладачів китайської мови. *Концепція аспектного навчання* охоплює теорію та практику перекладу, теорію мови та мовлення, анотування та реферування, лінгвістику – теоретична фонетика, теоретична граматики, лексикологія, стилістика, типологія рідної і китайської мов. *Концепція безаспектного навчання* передбачає вивчення практичного курсу іноземної мови та курсу перекладу у межах навчальної дисципліни «Китайська мова».

Проаналізувавши існуючі підходи до змістовності знань, умінь і навичок перекладача, визначимо сукупність одержаних знань, умінь і навичок майбутніх перекладачів китайської мови на момент закінчення професійно-мовленнєвої підготовки, необхідних для початку здійснення професійної діяльності (*концептуально-фахові*): *лінгвістичні, комунікативно-мовленнєві, специфічні, лінгвосоціокультурні, інформаційно-технологічні (компетенції)*. Серед додаткових компонентів до означених знань, умінь і навичок, що гарантують фахівцям конкурентоспроможність на сучасному ринку праці, відносимо *процесуально-*

аналітичні та навчально-пізнавальні здібності студентів-майбутніх фахівців перекладу.

Розглянемо запропоновану класифікацію більш детально.

Лінгвістичні знання, вміння та навички майбутнього перекладача китайської мови актуалізуються на таких рівнях: фонологічному, лексичному, граматичному (з урахуванням правил орфографії, орфоєпії та ієрогліфіки), функціонально-стилістичному.

Комунікативно-мовленнєві знання, вміння і навички (інтегровані) стосуються здійснення міжкультурної комунікації із залученням усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма [16]. Читання та письмо розглядаємо у сукупності, оскільки у започаткованій класифікації письмова форма актуалізації перекладу передбачає попереднє зорове ознайомлення (читання) із вихідним текстом. Зазначимо, що практична трансформація лінгвістичних знань, умінь і навичок у професійно спрямованій навчальній діяльності демонструє глибину (поаспектно-детального) опанування студентом означеного матеріалу.

Специфічні знання, вміння і навички, що залежать від виду перекладу, у межах мовної пари *китайська ↔ російська* досконало дослідив І. Кочергін [16]. Змістове навантаження базових знань, умінь і навичок, необхідних для початку професійної діяльності випускників філологічних факультетів спеціальності «Переклад» в межах *зорово-письмового перекладу, усного переклад з аркуша, послідовного перекладу, анотованого та реферованого перекладів* відповідає основним положенням концепції І. Кочергіна. В умовах полікультурного середовища України трансформуємо авторську концепцію у площину чотирьох мов: китайської, англійської, української, російської.

Двосторонній *зорово-письмовий переклад* передбачає послідовну мовленнєву діяльність – читання і письмо через проміжну діяльність у формі перекладу, тому специфіка знань, умінь і навичок цього виду перекладу корелює із запропонованими знаннями, вміннями і навичками, що були зазначені у підрозділі «читання і письмо» у межах комунікативно-мовленнєвої групи. Комбінований характер носять також такі види перекладу: *усний переклад з аркуша* (внутрішнє читання вихідного тексту і усне відтворення його змісту засобами іншої мови), *послідовний переклад* (слухання фрагменту вихідного тексту з подальшим відтворенням його змісту засобами іншої мови в усній формі), *синхронний переклад* (слухання фрагменту вихідного тексту з приблизно одночасним (розбіг у початку здійснення усного перекладу – 2-3 секунди після початку звучання вихідного тексту) відтворенням його змісту засобами іншої мови в усній формі), *анотований та реферований переклад* (зорове або слухове ознайомлення з вихідним текстом та відтворення його змісту засобами іншої мови в письмовій або усній формах).

Відзначимо, що комунікативно-мовленнєві та специфічні знання, вміння та навички відповідають рівню B2 «просунутий» (незалежний користувач) для бакалаврів і C1 «автономний» (досвідчений користувач) для магістрів [19, с. 13]. Означені знання, вміння і навички потребують подальшого шліфування протягом усієї професійної діяльності.

Лінгвосоціокультурні знання, вміння та навички охоплюють країнознавчу сферу; розуміння філософсько-педагогічних детермінантів у межах країн, мова яких вивчається; специфіку відповідної вербальної і невербальної комунікативної поведінки перекладача у певній ситуації та адекватні перекладацькі засоби та прийоми відтворення вихідного усного або письмового спілкування іншою мовою.

Зміст вищенаведених таблиць-специфікацій стосується мовних пар, у межах яких здійснюється переклад, з урахуванням специфіки світового полікультурного простору: китайська ↔ українська, китайська ↔ російська, китайська ↔ англійська, англійська ↔ українська, англійська ↔ російська.

Знання, уміння та навички використання сучасних інформаційних технологій в процесі реалізації професійної перекладацької діяльності визначаємо як *інформаційно-технологічні*. Під **сучасною інформаційною технологією розуміємо** сукупність засобів, методів і прийомів збирання, зберігання, опрацювання, подання та передавання повідомлень, що розширює знання людей та розвиває їхні можливості щодо управління технічними та соціальними процесами [2]. *Інформаційно-технологічна* обізнаність майбутніх фахівців перекладу є в нагоді під час здійснення всіх видів навчальної діяльності, що прискорює досягнення бажаного результату та зберігає час, відведений на оволодіння професійно-мовленнєвими знаннями, уміннями та навичками.

Окрім концептуально-фахових знань, умінь та навичок майбутній перекладач-білінгв повинен володіти *процесуально-аналітичними* здібностями, необхідними для здійснення лінгвістичного аналізу вихідного тексту, обробки конотативно-імпліцитного змісту повідомлення, виявлення головної інформації та вибору адекватних композиційних, лексико-граматичних та стилістичних засобів її скорочення (якщо виникає потреба), тематичного прогнозування дискурсу, перекладацького аналізу з метою правильного вибору тактики і стратегій, методів, прийомів і засобів відтворення оригінального змісту іншою мовою.

Навчально-пізнавальні здібності передбачають використання суб'єктом перекладацької діяльності всіх можливостей для самонавчання, самовиховання, пізнання сутності нових лінгвістичних й екстралінгвістичних феноменів, ознайомлення з оновленнями в сфері транслатології, оволодіння новітніми технологіями перекладу протягом професійної діяльності.

Як складові *умов* для входження у професію значаємо застосування технологій *модульного навчання* та *інтерактивної комунікації*.

У модульному навчання структурною одиницею вважається модуль (*modulus – міра*) – 1) «розділ навчальної програми: частина курсу навчання (звичайно у формі самонавчання), що орієнтована на досягнення ряду пов'язаних між собою цілей і має тривалість від кількох годин до кількох тижнів навчання, може бути названа мінікурсом, якщо завершується заліком; 2) поєднання кількох автономних частин за їх загальним призначенням [9, с. 118–119]. У стандартах вищої освіти використовується термін «*змістовий модуль*» – система навчальних елементів, що поєднані за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту. Поняття «модуль» застосовується при запровадженні кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів ECTS) [7].

Оскільки ця система базується на оцінці потреб у підготовці персоналу як на макро-, так і на мікрорівнях, з'являється можливість визначити пріоритетні види робіт майбутніх перекладачів китайської мови у професійно спрямованому навчально-пізнавальному процесі. Впровадження модульного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу сприяє розвитку придатної організації цього процесу й уможливає розробити (модульні) програми з урахуванням замовлень роботодавців. Отже, *модульне навчання* передбачає комплекс науково-адаптованих програм для індивідуального вивчення, що забезпечує навчальні досягнення студентів із різним рівнем попередньої підготовки.

Стандартний склад та алгоритм виконання завдань навчального модуля такий: оглядова-пізнавальна лекція з теорії перекладу → індивідуальна робота студента (консультації, двосторонній усний і письмовий переклад різногалузевих текстів, лінгвістичне дослідження перекладацьких явищ за змістом модуля і т. ін.) → практичне/семінарське заняття (перекладацький тренінг, рольові ігри, творчо-комунікативні завдання і т. ін.).

Акцентуємо на важливості *модуля трудових навичок* як компонента кредитно-модульної системи, який відображає структурований зміст професійної діяльності у межах професії перекладача-східнознавця або окремого виду роботи. Системний аналіз професійної діяльності фахівця перекладу та визначення знань та умінь, необхідних для виконання кожної окремої робочої операції у межах виробничого завдання чи професії, їх сукупність дозволяє скласти змістовну частину модуля трудових навичок та забезпечити опрацювання загального модуля.

Атрибутивним маркером модульного навчання є самостійність опрацювання матеріалу студентом за індивідуальною навчальною програмою із зазначенням цільового плану дій, посиланням на «банк» інфо-

рмації і забезпеченням методичного керівництва щодо досягнення поставлених дидактичних цілей. Для майбутнього перекладача важливим є формування навичок самостійної роботи зі словниковими джерелами, галузевими текстами-оригіналами (включаючи аудіотексти), он-лайн матеріалами (мережа інтернет, радіо- і телеповідомленнями тощо) та навичок пропорційно та розумно розподіляти час на обробку певних фрагментів роботи з використанням доцільних дидактичних і інформаційно-технічних засобів. До гідності модульної технології відносимо стимулювання пізнавальної активності майбутніх перекладачів-східнознавців, бажання вступати в діалог культур, прагнення вільно володіти лінгвокультурологічними та мовно-мовленнєвими навичками, можливість незалежного вибору форм отримання й викладання інформації.

Успішна реалізація перекладацької діяльності, особливо усної міжкультурної комунікації, потребує спеціального попереднього тренінгу в здійсненні інтерактивної спільної професійно спрямованої діяльності (кооперації) у режимах студент (студенти) – студент (студенти), студент (студенти) – викладач (викладачі). Ідея розгорнутої кооперації виконує роль стрижневої основи педагогічних ситуацій для конструювання спільної діяльності, коли завдання не підлягають індивідуальному розв'язанню. Особливість такого конструювання полягає у штучно викликаній потребі у спілкуванні та обміні особистими знаннями, вміннями для одержання бажаного результату. Пріоритетом цієї технології є самостійне цілепокладання та демонстрація студентом практичних навичок соціальної співпраці.

У межах контекстної підготовки майбутніх перекладачів *ділова гра* розуміється як форма та метод навчання, в якій моделюються предметний і соціальний аспекти змісту професійної діяльності та здійснюється відпрацювання професійних умінь і навичок, тобто розгортається квазіпрофесійна діяльність майбутніх фахівців перекладу на імітаційно-ігровій моделі, що відбиває зміст, технології та динаміку професійної діяльності перекладачів-східнознавців, її цілісних фрагментів [1]; метод імітації прийняття рішень керівних працівників або *спеціалістів* у різних виробничих *ситуаціях*, здійснюваний за заданими правилами групою людей або людиною за допомогою мультимедійних засобів навчання в діалоговому режимі, при наявності *конфліктних* ситуацій або *інформаційної* невизначеності (Я. М. Бельчик, М. М. Бірштейн, 1989) [8]. Л. Виготський, В. Платов, Д. Ельконін та інші стверджували, що ділова гра виступає як *педагогічний* засіб і є активною формою навчання, яка формує навчальну діяльність і відпрацьовує *професійні* вміння та навички. Зазначимо, що поняття «ділова гра», «рольова гра», «імітаційна гра» вживаються в започаткованому дослідженні як синонімічні.

Погоджуючись з думкою Т. Дубовицької, яка зазначає, що включення студентів до квазіпрофесійної

та професійної діяльності найкраще здійснюється під час рольових і дидактичних ігор, диспутів, змагань у знаннях і уміннях [11], серед провідних форм і методів контекстного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови продуктивними вважаємо *ділову/імітаційну, рольову гру* як активний метод, оскільки саме *ділова гра* (наприклад: - перекладач / тлумач та іноземна делегація; синхроніст та аудиторія на конференції; - перекладач і замовник письмового перекладу; - гід-перекладач та туристи і т. ін.) імітує реальне життя, реальну професійну діяльність. Це дозволяє учасникам гри експериментувати, перевіряти різні способи професійної поведінки перекладача і навіть робити помилки, які в реальності не можна собі дозволити, корегувати їх, аналізувати специфічні ситуації та етично виходити з них. *Ділова/імітаційна гра* активізує розумово-пізнавальну діяльність майбутніх перекладачів, розвиває їхні творчі професійні здібності на емоційній основі її учасників, крім того, у процесі гри відбувається більш інтенсивний обмін ідеями, інформацією та відшліфовка теоретичних і практичних знань, умінь і навичок у сфері іноземної та рідної мов, отриманих під час занять, – свого роду професійний тренінг.

Перевагою ділових ігор вважається можливість розглянути певну перекладацьку проблему в умовах значного скорочення часу, працювати груповим методом під час підготовки та прийняття оптимальних рішень, орієнтації в нестандартних ситуаціях, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розвивати взаєморозуміння між учасниками гри [22]. У ході ділової гри майбутні перекладачі відчують гармонію, прагнуть до професійного самовдосконалення на тлі колективу; розвивається психологічна пластичність-адаптивність студентів до неординарних і стандартних перекладацьких ситуацій.

Продуктивна діяльність студентів-майбутніх перекладачів китайської мови передбачає: сформованість соціально-комунікативних, лінгвістичних, перекладацьких, культурологічних знань, умінь і навичок; розвиненість аналітичного мислення студентів; досвід критеріально-оціночної діяльності кваліфікованих

фахівців перекладу та аматорів; почуття порядку згідно з інструкціями, вимогами, правилами.

Ділова гра як форма та метод означеної підготовки сприяє розвитку таких соціально-комунікативних здібностей студентів: - здатність співпраці та взаємодії представників різних культур; - психологічна сумісність як здатність адаптації до різних темпераментів і характерів інтерлокуторів; - уміння користуватися різними інформаційно-комунікативними засобами у перекладацькій діяльності; - здатність ефективно вирішувати конфлікти, непорозуміння та т. ін. Надзвичайно важливою ознакою ділової (рольової) гри є стимульована рідномовна та іноземномовна мовленнєва практика майбутніх перекладачів у всіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Крім вищезазначеного методу, серед активних форм контекстного навчання виокремлюємо семінар-дискусію, організовану як процес діалогічного спілкування мовців, під час якого в межах активної і рівноправної участі кожного студента відбувається формування професійно спрямованого практичного досвіду активної спільної участі в обговоренні та вирішенні досліджених теоретичних проблем перекладознавства, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця перекладу. Семінар-дискусія відіграє, якщо ця форма включає елементи ділової (рольової) гри з прототипами реальних суб'єктів і об'єктів професійної перекладацької діяльності: опонента або рецензента, експерта, доповідач, логік і т. ін.

Отже, контекстний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів в умовах певного полікультурного середовища вможливає її цілісну реалізацію із паралельним оволодінням випускниками спеціальності «Переклад» концептуально-фахових знань, умінь і навичок в межах чотирьох робочих мов – китайської, англійської, української та російської, а також сприяє швидкому входженню в професію.

Подальше дослідження планується проводити у напрямі вивчення особливостей актуалізації контекстного підходу до професійної підготовки майбутніх перекладачів в межах конкретної мовної пари.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Ділові ігри: теорія і організація / Г. С. Абрамова, В. А. Степанович. – Скоттеринбург : Ділова книга, 1999. – 239 с.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : [навч. посіб.] / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : М-лы к 4-му заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 84 с.
5. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 31–39.
6. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
7. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник] / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
8. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – №6. – 1966. – С.62-68.

9. Гмизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста) / Н. А. Гмизіна. – Нова Каховка : ММК, 2014. – 268 с.

10. Дмитренко Т. А. Професійно-орієнтовані технології / Т. А. Дмитренко // *Вище образование в Росії*. – 2003. – №3. – С. 159-161.

11. Дубовицька Т. Д. Диагностика рівня професійної направленості студентів / Т. Д. Дубовицька // *Психологічна наука і образование*. – 2004. – №2. – С. 82-87.

12. Калугин Ю. Е. Основи педагогіки професійного додаткового освіти і професійного самоосвіти : [учеб. посібник] / Ю. Е. Калугин. – Челябінськ : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 161 с.

13. Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / Олена Віталіївна Ковтун; Наук. ред. А. М. Богущ. – К. : Освіта України, 2012. – 478 с.

14. Контекстне навчання / Вікіпедія – вільна енциклопедія : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.

15. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства : [підручник] / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 512 с.

16. Кочергин І. В. Очерки методики навчання китайському мові : монографія / І. В. Кочергин. – М. : «Муравей», 2000. – 155 с.

REFERENCES

1. Abramova, G. S., & Stepanovich, V. A. (1999). *Dilovi ihry: teoriia i orhanizatsiia* [Business games: theory and organization]. Yekaterynburg: Dilova Knyha [in Ukrainian].

2. Buinytska, O. P. (2012). *Informatsiini tekhnologii ta tekhnichni zasoby navchannia* [Informational technologies and technical means of education]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

3. Verbitskiy, A. A. (1991). *Aktivnoye obucheniye v visshyey shkole: kontekstniy podkhod* [Active education at higher school: contextual approach]. Moscow: Vysshaia shkola [in Russian].

4. Verbitskiy, A. A. (2004). *Kompetentnostnyi podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya* [Competence approach and theory of contextual education]. Moscow: ITsPKPS [in Russian].

5. Verbitskiy, A. A. (1987). *Kontsepsiya znakovokontekstnogo obucheniya v vuze* [Conception of sign-and-contextual education at an institute of higher education]. *Voprosy psikhologii – Issues of psychology*, 5, 31-39. Moscow [in Russian].

6. Voronin, A. S. (2006). *Slovar terminov po obshchey i sotsialnoy pedagogike* [Dictionary of terms in General and Social Pedagogics]. Yekaterinburg: GOU VPO UGTU-UI [in Russian].

17. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во АлтГУ. – Ч. 2. – 2004. – 232 с.

18. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : [учебно-методическое пособие] / Л. К. Латышев, В. И. Проворотов. – 2-е издание, стереотип. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.

19. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [колектив авторів: Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева]. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.

20. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика : очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер. – Москва : Международные отношения, 1974. – 215 с.

21. Фесенко Т. А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода / Т. А. Фесенко. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. – 228 с.

22. Хруцький С. А. Організація проведення ділових ігор : [навч. посібник для викладачів серед. спец. навч. закладів]. – М. : Вищ. шк., 1991. – 320 с.

7. Kremen, V. H. (Eds). (2004). *Vyshcha osvita i Bolonskyi protses* [Higher education and Bologna process]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

8. Vygotskiy, L.S. (1966). *Igra i yeyo rol v psikhicheskom razvitii rebyonka* [A game and its role in child's psychological development]. *Voprosy psikhologii – Issues of psychology*, 6, 62-68. Moscow [in Russian].

9. Hmyzina, N. A. (2014). *Slovyk psykhologohopedahohichnykh terminiv i poniat (na dopomohu pratsivnykam navchalnykh zakladiv mista)* [Dictionary of psychological and pedagogical terms and notions (to help local teachers)]. Nova Kakhovka: MMK [in Ukrainian].

10. Dmitrenko, T. A. (2003). *Profesionalno-orientirovannye tekhnologii* [Professionally oriented technologies]. *Vysshyee obrazovaniye v Rossii (Vols 3)*. (pp. 159-161). Moskva [in Russian].

11. Dubovitskaya, T. D. (2004). *Diagnostika urovnya professionalnoy napravlenosti studentov* [Diagnosing the level of students' professional directivity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 2, 82-87. Moskva [in Russian].

12. Kalugin, Yu. Ye. (2004). *Osnovy pedagogiki professionalnogo dopolnitelnogo obrazovaniya i professionalnogo samoobrazovaniya* [Pedagogical fundamen-

tals of professional education and professional self-education]. Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGU [in Russian].

13. Kovtun, O. V. (2012). *Formuvannia profesiinogo movlennia u maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi [Professional speech development of the future specialists within aviation field]*. A. M. Bogush (Ed). Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

14. *Kontekstnoye obucheniye [Contextual education]*. (n.d.). Retrieved from: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> [in Russian].

15. Korunets, I. V. (2008). *Vstup do perekladoznavstva [Introduction to translatology]*. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].

16. Kochergin, I. V. (2000). *Ocherki metodiki obucheniya kitayskomu yazyku [Studies on the teaching methods of the Chinese language]*. Moscow: Muravey [in Russian].

17. Lavrentev, G. V., Lavrenteva, N. B., & Neudakhina, N. A. (2004). *Innovatsionnye obuchayushchie tekhnologii v professionalnoy podgotovke spetsialistov [Innovative educational technologies in professional training of specialists]*. Barnaul: Izd-vo AltGU [in Russian].

18. Latishev, L. K., & Provorotov, V. I. (2001). *Struktura i sodержanie podgotovki perevodchikov v yazykovom vuze [Structure and contents of the translator training in a linguistic institute of higher education]*. Moscow: NVI-TEZAURUS [in Russian].

19. Bakaieva, H. Ye., Borysenko, O. A., Zuienok, I. I., Ivanisheva, V. O., Klymenko, L. Yi., Kozymyrska, T. I., et al. (2005). *Prohrama z angliiskoi movy dlia profesiinogo spilkuvannia [English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian and English].

20. Retsker, Ya. I. (1974). *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika: ocherki lingvisticheskoy teorii perevoda [Theory of translation and translation practice: studies of linguistic translation theory]*. Moscow: Mezhdunarodnyye otnosheniya [in Russian].

21. Fesenko, T. A. (2002). *Spetsifika natsionalnogo kulturnogo prostranstva v zerkale perevoda [Specificity of national cultural space through the mirror of translation]*. Tambov: Izd-vo TGU [in Russian].

22. Khrutskyi, Ye. A. (1991). *Orhanizatsiia provedennia dilovykh ihor [Organizing and conducting business games]*. Moscow: Vyscha shkola [in Ukrainian].

Александра Владимировна Попова,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и теоретической и прикладной лингвистики,
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,
ул. Старопортофранковская, 34, г. Одесса, Украина

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящается проблеме реализации контекстного подхода в рамках процесса профессионально-речевой подготовки будущих переводчиков китайского языка в условиях университетского педагогического образования. Использование упомянутого подхода обусловлено некоторыми противоречиями между абстрактно-знаковым предметом переводоведения и реально-практическим предметом будущей профессиональной деятельности устного и письменного переводчика; индивидуальным характером усвоения знаний и опыта в обучении, овладения лингвистическими и речевыми навыками, навыками всех видов перевода и коллективным способом профессиональной работы; формами организации учебно-познавательной деятельности во время обучения студентов теории и практике перевода на основе таких дисциплин, как первый иностранный язык, второй иностранный язык, лингвострановедение и формами профессионально-речевой деятельности переводчика; насущностью профессионально-речевой подготовки компетентного переводчика и недостаточной разработкой дидактического обеспечения данной подготовки. В статье анализируются сущность и структура контекстного подхода. Контекстный подход в обучении охватывает компетентностное содержание профессии – сформированность определенных знаний, умений и навыков, наличие способностей к выбранной профессии и профессионально значимых, достаточных для успешного начала реализации деятельности качеств, овладение которыми предусмотрено на момент окончания профессиональной подготовки в ВУЗе. Под контекстом понимается педагогический дискурс, активный фон, на котором реализуется профессионально-речевая подготовка будущих переводчиков-востоковедов. Профессиональный контекст влияет на весь процесс подготовки, видоизменяет и трансформирует его, формирует дополнительное содержание во взаимодействии с участниками этого процесса, обеспечивает максимальное приближение студентов к профессии через совокупность всех образовательных факторов. В этой связи предлагается направить процесс обучения на развитие профессиональной мотивации – последовательной адаптации будущих переводчиков китайского языка к переводческой деятельности через академическую деятельность. Таким образом, контекстный подход в спектре экспериментального исследования способствует организации такой подготовки-обучения, в которой с помощью дидактических средств моделируется дисциплинарное (предметное) и социальное (профессиональный опыт специалистов) содержание профессиональной деятельности специалиста в соединении с абстрактными знаниями как знаковыми системами.

Ключевые слова: контекстный подход, профессионально-речевая подготовка, будущие переводчики китайского языка, переводчики-востоковеды, университетское образование, квазипрофессиональная деятельность.

*Oleksandra Popova,
PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), associate professor,
Department of Translation, Theoretical and Applied Linguistics,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine*

**CONTEXTUAL APPROACH AS DETERMINANT OF PROFESSIONAL AND SPEECH
TRAINING INTENDED FOR FUTURE TRANSLATORS OF CHINESE LANGUAGE**

The article is devoted to the problem regarding the realization of the contextual approach within professional and speech training intended for the future translators of the Chinese language within university pedagogical education. The use of the designated approach is conditioned by some contradictions between the abstract and sign discipline of Translation Studies and the real and practical activity relating to the future professional activity of an interpreter / a translator; individual character of mastering knowledge and experience during an educational period, obtaining linguistic and speech skills, integrated skills to perform all kinds of translation in the mode of professional team (collective) work; organization forms of educational and cognitive activity while teaching translation theory and practice based on these disciplines: major foreign language, minor foreign language, Linguocountry Studies and forms of professional and speech activity of a translator; the urgency of professional and speech training of a competent translator and insufficient elaboration of didactic supply for the assigned training. The essence and structure of the contextual approach are analyzed in the article. The contextual approach covers competence contents of the profession – the development of certain knowledge and skills, the present abilities to perform professional duties as well as necessary professional qualities obtained by the end of university training which enable successful professional beginning. The term “context” is understood as pedagogical discourse, active background against which professional and speech training intended for the future translators-orientalists is realized. Professional context influences the entire training process, modifies and transforms it, forms additional content in co-operation with the participants of this process, ensures maximal approach to the profession through the aggregate of all the educational factors. In this connection, it is proposed to direct educational process to the development of professional motivation – consecutive adaptation of the future translators of the Chinese language to translator’s activity by means of academic activity. Thus, the contextual approach within the experimental investigation facilitates the kind of training and teaching in the process of which disciplinary (subject) alongside with social (professional experience of specialists) contents of specialist’s professional activity in combination with abstract knowledge as sign systems are modelled with the help of didactic means.

Keywords: contextual approach, professional and speech training, the future translators of the Chinese language, translators-orientalists, university education, quasi-professional activity.

Подано до редакції 27.08.2015
