

Businessmen in Great Britain listening to your presentation expect quite high level of formality and politeness.

The presentation can be successful if the speaker has “correct” language behaviour.

Хід виконання: у групах з 3-4 осіб студенти аналізують запропоновані твердження і обґрунтовано презентують свою думку, визначаючи своє ставлення за шкалою негативно – нейтрально – позитивно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача та групи.

2. Вправа, спрямована на розвиток умінь зіставлення явищ з метою виділення важливого в опорі на технологію критичного мислення – визначення пріоритетів:

Завдання: Decide on your priorities when making your presentation: to maintain eye contact, to wear a dark suit, to present your ideas clearly and logically, to conform to language behaviour norms, to use visual aids, to have right gestures, to analyze your audience, to carefully prepare for the presentation, to structure your presentation logically, to keep the presentation formal and functional, to be polite, to stick to the point, to be able to persuade your audience, to visualize your ideas.

Очікувана відповідь (фрагмент): my first choice is..., because... The second choice is...

Спосіб контролю: контроль з боку викладача та групи.

На третьому етапі студенти мають самостійно побудувати та представляти презентацію, враховуючи соціокультурні особливості англійської бізнес-спільноти. Технології розвитку критичного мислення допомагають розвивати ідеї та структурувати їх. Наведемо приклад вправи, спрямованої на розвиток умінь розробляти послідовну промову, вивчивши проблемну ситуацію:

Завдання: Make a mini-presentation “Advertise Ukrainian sweets of a famous Ukrainian brand in front of English businessmen.” Develop your ideas and structure them logically. Present your ideas taking into consideration the mentality and peculiarities of business speech community in Great Britain.

Хід виконання: спочатку студенти вибудовують план вирішення проблеми, користуючись схемою, а потім роблять презентацію, що враховує соціолінгвістичні особливості бізнес-спільноти Великобританії.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача та групи.

За умови ефективного використання технологій критичного мислення на трьох етапах у студентів формується соціокультурна поведінка, вони усвідомлюють знання культурних особливостей носіїв мови, їх норми поведінки та етикету під час проведення бізнес-презентацій, вчать розуміти їх комунікативну поведінку та адекватно використовувати ці знання під час проведення власної презентації, що забезпечить її ефективність. Запропонована методика була перевірена експериментально на 3 курсах факультету міжнародної економіки і менеджменту КНЕУ імені Вадима Гетьмана у 2009 році. Результати експерименту,

отримані нами, свідчать про кращу сформованість соціокультурної компетенції в експериментальній групі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англійська для банківської справи: навч. посібник / [Н. М. Голуб, Н. А. Шамхалова]. – Київ: Вид. група "КНЕУ", 2002. – 421 с.
2. Питання маркетингу: навч. посібник / [О. Л. Шевченко, Б. М. Тернова]. – Київ: Вид. група "КНЕУ", 2002. – 270 с.
3. Питання банківської та фінансової систем України, Великої Британії та США: навч. посібник / [Л. І. Чеботарьова, Т. Б. Перович, О. В. Капустіна, О. Л. Шевченко]. – Київ: Вид. група "КНЕУ", 2004. – 407 с.
4. Питання бухгалтерського обліку: навч. посібник / [В. Т. Ушакова, Н. М. Сініцина]. – Київ: Вид. група "КНЕУ", 2004. – 307 с.
5. McGee A. The sociolinguistic aspects of the business presentation and its importance for the teaching / A. McGee. – [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.immi.se/intercultural/nr2/mcgee.htm>

УДК 37.013.77

Слезенко А. О., Шурупова В. Г.

ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКТОРНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті розглянуто різні підходи до визначення місця та функцій рефлексорного підходу у навчальному процесі та проаналізовано дослідження відомих науковців щодо визначення поняття «рефлексія».

Ключові слова: рефлексія, професійне спілкування.

Слезенко А. О., Шурупова В. Г. Значение рефлексорного подхода в формировании культуры профессионального общения будущего преподавателя. В статье рассматриваются разные подходы к определению места и функций рефлексорного подхода в учебном процессе, проанализированы взгляды известных ученых к определению понятия «рефлексия».

Ключевые слова: рефлексия, профессиональное общение.

Slezenko A., Shurupova V. The role of reflective approach in formation of professional communication culture of teachers.

In the article are considered various approaches of place and functions of reflection in the studying process and well-known scientists' theories referring to the term “reflection” definition are analysed.

Key words: the role and functions of professional reflection.

Поняття “рефлексія” використовується різними науками: філософією, психологією, фізіологією, етикою, естетикою, кібернетикою, педагогікою. Це призвело до різного його трактування, тому й виникає необхідність дати його етимологічний аналіз. Слово “рефлексія” походить від reflexio (лат.), що означає звернення назад, відображення – форма теоретичної

діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. У широкому сенсі рефлексію розуміють як міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відносин зі світом, у якому живе особистість. Пізніше в англійській мові з'являється наукове трактування – “to reflect upon” – розмірковувати про...

Надзвичайну увагу до поняття “рефлексія” представників різних галузей наукового знання можна пояснити розвитком суспільного життя, зростанням самостійності людини, потребою особистості в розумінні, оцінці самої себе та інших. Л. Гримак зазначає, що подальший поступальний розвиток людства вимагає ще більш тонкої рефлексивної діяльності. Можна цілком погодитися з О. Анісімовим, що генезис негативних явищ у суспільстві й особливо в управлінні всіма його ланками зумовлено відсутністю цінності рефлексивного супроводу практики.

Г. Гегель, І. Фіште, Ф. Шеллінг визначали рефлексію в контексті саморозвитку (діяльності самопізнання). Так, Г. Гегель у “Роботі про відмінності”, характеризує рефлексію як інструмент філософування, зазначав, що існують два ступені розвитку духу: об'єктивний (світ науки, релігії, мистецтва) і суб'єктивний дух або спрямованість на себе (мислення, воля, уява). Між ними існує взаємозв'язок: волі – з моральністю, уяви – з мистецтвом, віри – з релігією. Рух від суб'єктивного духу до об'єктивного припускає освіту, яка здійснюється за схемою: свідомість – спрямованість до моральності, самосвідомість – спрямованість на себе, розум – звільнення від себе.

Слід також зазначити, що у соціальній психології вивчається рефлексія, що виявляється в процесі спілкування. Найважливішим моментом у цьому випадку є засвоєння інакшої, відмінної від власної, позиції (О. Лушпаєва, В. Слободчиков, А. Тюков та ін.). У такому аспекті рефлексія найчастіше розглядається як механізм міжособистісного пізнання й організації взаємодії в складних, невизначених, неоднозначних, конфліктних ситуаціях спілкування, що характеризуються відсутністю стереотипів і шаблонів поведінки, а також у соціальних ситуаціях навчання, виховання, проведення переговорів, дискусії й ін. (С. Кондратьєва, А. Кроник та ін.).

Так, О. Лушпаєва [3] на основі аналізу сучасних зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень рефлексії в ситуаціях взаємодії суб'єктів виділила три види рефлексії в спілкуванні:

- соціально-перцептивну (рефлексія “Я”, саморефлексія або осмислення уявлень інших людей про себе);
- комунікативну (рефлексія іншого, взаєморефлексія, міжособистісна рефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів у взаємодії);
- соціально-психологічну (рефлексія ситуації, рефлексія взаємодії або когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії). Виділені автором

види рефлексії подібні за психологічною природою, здійснюють подібні функції (функція когнітивного освоєння ситуації і функція управління процесом міжособистісної взаємодії) у процесах міжособистісної взаємодії і можуть розглядатися як структурні компоненти рефлексії в спілкуванні.

Розгляд рефлексії на різних рівнях дослідження дозволяє акцентувати увагу на сутнісних характеристиках цього феномену, обумовленого в цілому як найважливіша здатність окремого індивіда, соціальної спільноти знаходитися у відносинах не лише з собою, зі здійснюваною діяльністю, але й із соціокультурним оточенням.

Поряд з терміном “рефлексія” у психологічній літературі для характеристики особливостей соціального суб'єкта широко використовується поняття “соціальна перцепція”.

Деякі автори не розмежовують зазначені поняття (Є. Смирнова, В. Соковнін, А. Сопіков та ін.). Проте більшість психологів, визначаючи, що соціальна перцепція і рефлексія складають цілісну єдність, у той же час вважають за необхідне розмежовувати ці поняття (К. Вербова, Я. Коломинський, С. Кондратьєва, Г. Розен та ін.).

У соціальній психології цим терміном позначають процеси сприйняття соціальних об'єктів, у якості яких маються на увазі окремі індивіди, соціальні групи або великі соціальні спільноти. Ті самі об'єкти можуть виступати як суб'єкти сприйняття. Отже, до галузі соціальної перцепції входять усі варіанти і рівні міжособистісного, індивідуально-групового і міжгрупового сприйняття.

Термін “перцепція” у соціальній психології використовується для позначення всіх форм пізнавальних процесів, а сам процес перцепції розглядається в єдності з емоціями і мотивацією. У цьому зв'язку виділяються два рівні педагогічної соціальної перцепції (К. Вербова, С. Кондратьєва). Перший рівень – когнітивний, якому властиві уявлення і поняття про іншу людину, що сформувалися в процесі пізнання. Другий рівень характеризує емоційну сторону соціальної перцепції – емпатію, тобто здатність проникати в почуття іншої людини, співпереживати і співчувати їй.

Необхідно зазначити, що успішному здійсненню процесу соціальної перцепції, поряд з ідентифікацією, сприяє рефлексія. Тим самим вона виступає як один з найважливіших інструментів пізнання людиною інших людей і самої себе.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує велике значення рефлексії для розвитку як окремої особистості, так і соціальної спільноти залежно від змісту завдань життєдіяльності: по-перше, рефлексія призводить до цілісного уявлення, знання про зміст, способи і засоби своєї діяльності; по-друге, дозволяє критично поставитися до себе і своєї діяльності в минулому, сьогоденні й майбутньому; по-третє, робить людину (соціальну систему) суб'єктом своєї активності.

Отже, аналіз різноманітних досліджень як рефлексії, так і рефлексивної діяльності, дозволяє зробити такі висновки:

- вона є однією з фундаментальних категорій філософії і психології;

- розуміється як сутність, серцевина людської свідомості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Семенов, С. Степанов та ін.).

- є явищем свідомості особистості, зверненим до себе;

- є компонентом теоретичного мислення (М. Алексєєв, О. Анісімов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.);

- одиницею розумової дії (В. Давидов) і евристичного рішення (Ю. Кулюткін), рівня розумового процесу (І. Семенов);

- усвідомленням способів або основ і труднощів розумової діяльності (Я. Пономарьов);

- рефлексія – це і розуміння, і сприйняття емоційного стану, дій, світорозуміння іншими людьми конкретного особистісного “Я”;

- сприйняття людиною людини є процесом спілкування, що має рефлексивний характер;

- рефлексивна діяльність пов’язана з почуттєвою стороною “Я”, з увлеченнями про предмет рефлексії;

- рефлексія використовується для розкриття психологічного змісту різних феноменів і фактів, які отримують в експериментальних дослідженнях конкретних предметів психологічного вивчення: особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Семенов, С. Степанов та ін.), розуміння (Л. Алексєєва, А. Сопіков);

Поняття “рефлексія” часто стосується діяльності вчителя. Так, К. Вербова, К. Вазіна, Т. Давиденко, І. Ісаєв, С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Г. Сухобська та інші вчені дійшли висновку, що результативність впливу педагога на учнів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам. На думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, рефлексивні процеси в педагогічній діяльності виявляються:

- у процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття і вчинки;

- у процесі проектування діяльності учнів, коли він розробляє цілі навчання і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей і можливостей просування і розвитку учнів;

- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як її суб’єкта.

Деякі автори (К. Вербова, С. Кондратьєва, Л. Пермінова й ін.) розглядають рефлексію як засіб саморегуляції вчителем своєї діяльності і організації навчально-виховного процесу, визначення стратегій педагогічного впливу; як визначену фазу навчальної діяльності, що виникає в ситуації неузгодженостей (суперечностей) необхідного і можливого та є закономірністю і умовою його формування і розвитку. Завдяки наявності такої фази в діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів діяльності. К. Вазіна визначає рефлексію як головний елемент у системі діяльності, що виконує

складну функцію саморегуляції людини в світі. На її думку, рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка – норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Рефлексія блокує діяльність по старих зразках і відкриває нові шляхи для мислення і дії. У той же час В. Беліков розглядає діяльність як рефлексуючу активність, підпорядковану свідомості. Рефлексія неможлива поза свідомістю, що, в свою чергу, припускає наявність інтелекту.

Цікавим є підхід Г. Щедровицького [7], який розглядає рефлексію як механізм засвоєння, умову появи в індивіда нових способів діяльності і нових можливостей. Розкриваючи зміст цього механізму, автор висловлює судження про те, що для появи нових засобів і способів діяльності необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціального дослідження, щоб на неї спрямовувалася вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з’явитися рефлексія стосовно вихідної діяльності.

З. Метасєва розглядає проблеми професійного зростання педагога і вирішення їх за допомогою рефлексії власної діяльності. Вона зазначає, що питання рефлексивної діяльності вивчаються стосовно професійної готовності, компетентності, професійної кваліфікації, але сучасна освітня ситуація вимагає від педагога проектування освітньої діяльності учнів, осмислення власного педагогічного досвіду. Одним з вирішальних чинників у забезпеченні змін в освітньому процесі є творче мислення педагога, сутність якого пов’язана з умінням освоювати свій досвід, який фіксується в рефлексії, знаходити в ньому зачатки нових способів педагогічного впливу на навчальну діяльність, категоріально оформляти зразки нових способів і виражати їх у сучасних технологічних формах.

А. Бізєєва розуміє рефлексію як здатність, що визначає її як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється в здатності суб’єкта до постійного особистісного й професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу і саморегуляції. Автор підкреслює значущість рефлексії для педагогічної діяльності в силу її дослідницького, нерегламентованого характеру. Автор уявляє педагогічну рефлексію як складний психологічний феномен, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності. Вона пропонує двопланову концептуальну модель педагогічної рефлексії, яка включає:

- операціональний рівень (конструктивно-виконавські, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відбиваються в рефлексивній свідомості);

- власне особистісний рівень (професійно-особистісна суб’єктивна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна, суб’єктивна включеність у рефлексивну ситуацію).

Вважаємо, що кожний з рівнів рефлексії визначає особливий сенс можливостей учителя, усвідомлення і переживання. За рефлексії на межі можливостей відбувається фіксація різниці між собою

та іншими, тоді в педагога виникає стан переживання, суперечності, бажання усунути її. Знання і використання резервів з усвідомлення й зміни обмежень приводить учителя до переживання успіху в діяльності.

Слід зазначити, що А. Бізяєва виділила ознаки педагогічної рефлексії:

- глибина, проблемність і критичність мислення;
- відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини;
- гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми;
- варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях, особистісна включеність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення. Автор, аналізуючи діяльність учителів-початківців, підкреслює, що її успішність забезпечується не наявністю окремих видів рефлексії (інтелектуальної і особистісної), а їх взаємозв'язком.

А. Маркова також говорить про педагогічну рефлексію, визначаючи її як здатність учителя подумки уявити сформовану картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе, як спрямованість свідомості на себе, врахування уявлення учня про те, як учитель розуміє його діяльність. Крім того, вона констатує, що педагогічна рефлексія виявляється в умінні вчителя бачити причинно-наслідкові залежності між завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами, уміннями вчителя перейти від оцінки окремих педагогічних умінь до оцінки результативності своєї діяльності і професіоналізму в цілому.

В. Рябцев виділяє різні сфери існування рефлексії:

- сфера мислення і діяльності, де рефлексія є механізмом подолання "розривів" предметних дій;
- сфера комунікації і кооперації, де основна роль рефлексії полягає у виділенні позицій учасників спільної діяльності;
- сфера самосвідомості, де рефлексія є основним механізмом встановлення особистісної позиції і забезпечує індивідуальну здатність до самозміни, осмислення своєї професійної діяльності і напрямів її зміни.

У той же час Н. Пешкова зазначає, що здатність до рефлексії обумовлена самою природою педагогічної праці, сутнісними можливостями і здібностями людини, адже "саморозвиток, самостворення є однією з провідних потреб і цілей людського життя" У зв'язку з цим треба наголосити, що зупинка в саморозвитку, яка призводить до нездатності адаптуватися до змін навколишнього світу, використовувати нові знання і технології, адекватно вирішувати професійні й особистісні проблеми, є істотним обмеженням діяльності педагога, оскільки лише вільна і творча особистість здатна вийти за межі того, що визначено конкретними причинами й установками. Щоб здійснити таку дію, треба знайти, створити і нові способи діяльності, і

нові форми спілкування. Н. Пешкова вважає, що особистість, яка здатна до саморозвитку:

- приймає відповідальність за свої дії, зокрема за свій подальший розвиток;
- вирішує свої проблеми без збитку для інших;
- досягає значного успіху в тій діяльності, що є для неї об'єктом самовираження;
- одержує задоволення від свого життя, зокрема від професійної діяльності;
- відкрита змінам і новому життєвому досвіду.

Звертаємо особливу увагу на концепцію інноваційної діяльності вчителя Л. Подимової [5], в якій представлено структуру педагогічної рефлексії як єдності мотиваційного, креативного, технологічного і рефлексивного компонентів.

Так, рефлексивний компонент інноваційної педагогічної діяльності визначається різним змістом, що зумовлено етапами виконання діяльності і рівнем відображення її результатів. Зміст процесу цілепокладання визначається результатами рефлексії на мотиваційно-потребнісній сфері: знання про свій мотив призводять до визначення мети. Реалізація цілі (власне діяльність) можлива тоді, коли в педагога існує модель і план здійснення діяльності, побудовані в результаті рефлексії на цілепокладання. Рефлексія на процеси і компоненти діяльності ще більш ускладнюється через необхідність і їх співвідношення з прогнозованою метою (оцінка діяльності), змістом образу "Я" та іншими елементами "Я-концепції" (самооцінка).

Рефлексія на цілепокладання в інноваційній діяльності вчителя має такі характеристики:

- прямий аналіз – цілепокладання від актуального стану педагогічної системи до кінцевої запланованої мети;
- зворотний аналіз – цілепокладання від кінцевого стану до актуального;
- цілепокладання від проміжних цілей як за допомогою прямого аналізу, так і зворотного.

Л. Подимова [5] виділяє також змістовні характеристики рефлексії: аналіз значущості мотивів і їх досягнення в педагогічній діяльності, аналіз і оцінка прогнозованих результатів, наслідків досягнення мети, вибір актуальних цілей. Автор підкреслює, що інноваційна діяльність учителя часто починається з "боротьби мотивів", пошуку змісту.

Рефлексія на етапі реалізації інноваційної діяльності супроводжується двома процесами:

- учитель немов би заново повертається на етап прогнозування і там відслідковує окремі складові концепції;
- другий процес пов'язаний з рефлексією на власну діяльність, тобто з процесом цілереалізації: відбувається аналіз співвідношення можливостей вчителя і зовнішніх умов.

Отже, проаналізувавши філософську, психологічну й педагогічну літературу з досліджуваної проблеми, вважаємо, що рефлексію можна розглядати як комплекс знань, умінь і здібностей педагога, який впливає на якість і результативність його діяльності.

Індивідуально-творчий підхід був теоретично обґрунтований у працях В. Кан-Каліка [1]. Сутність його полягає в тому, що він дозволяє включити механізм загального і професійного саморозвитку особистості і припускає врахування мотивації та її динаміки в процесі професійного становлення. Основне призначення підходу полягає в створенні умов для самореалізації особистості, діагностики і розвитку творчих можливостей, авторської позиції, неповторної технології професійно-педагогічної діяльності. Теоретичні дослідження показали, що педагог, зорієнтований у своєрідності об'єкта педагогічного впливу, знає методіку викладання навчальних дисциплін, але не пізнав самого себе як суб'єкта педагогічного впливу і тому не в змозі реалізувати себе. Індивідуально-творчий підхід у рефлексивній діяльності педагога припускає усвідомлення ним себе як творчої індивідуальності, визначення своїх професійних особистісних якостей, що вимагають удосконалювання і коригування. Потреба в самовдосконаленні є основним мотивом і стрижневою якістю педагога.

Вважаємо, що рефлексивна культура майбутнього педагога як особистісно інтегративне утворення включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне вдосконалення.

Стверджуємо, що рефлексивна культура включає такі структурні компоненти: когнітивно-процесуальний, особистісний та оцінний. Схарактеризуємо більш детально кожен з них.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес має підхід до розуміння рефлексивної позиції як складника професійно-педагогічної діяльності, який дозволяє розглядати особистість як систему, що саморозвивається. Це твердження ґрунтується на розумінні діяльності як системи з рефлексією. Необхідно зазначити, що без формування й розвитку рефлексивної позиції педагога неможливе його особистісне вдосконалення.

Як відомо, класична структура діяльності має такий вигляд: мета – предмет – засоби – способи дії – результат, але з розвитком навчання про людську діяльність вона доповнювалася й уточнювалася.

Діяльнісний підхід дозволив Н. Кузьміній [2] визначити основні компоненти структури діяльності педагога: проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний.

Т. Руднева вважає, що саме гностична діяльність є стрижнем усіх інших компонентів діяльності; слугує підґрунтям для їх вдосконалення; припускає постановку й аналіз цілей навчання і виховання, дозволяє концентрувати зусилля на головному, вносити ясність і гласність у спільну роботу учнів і вчителів, створювати еталони оцінки результатів навчання. Саме тому гностичний компонент займає певне місце в розробленій нею моделі успішної педагогічної діяльності. Автор включає до гностичного компонента діяльності

педагога такі вміння: уміння вивчати вікові й індивідуально-типологічні особливості учнів; уміння аналізувати досвід колег; уміння аналізувати результати діяльності учнів; уміння аналізувати власну діяльність і займатися самоосвітою. Т. Іванова доповнює зміст гностичного компонента вмінням здійснювати самоаналіз своїх особистісних і професійних якостей. Л. Семущина і Л. Ступнікова [6], спираючись на дослідження Н. Кузьміній, включили до змісту гностичного компонента спостереження педагогічного процесу, діагностику розвитку дітей, аналіз ситуацій і причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування можливих шляхів розвитку.

Слід також зазначити, що така увага приділяється саме гностичному компоненту у зв'язку з тим, що повноцінне вирішення складних педагогічних завдань вимагає високого рівня аналітико-синтетичної діяльності. Це можливо забезпечити («за рахунок посилення гностичної галузі діяльності» (Н. Кузьміна).

Але необхідно також зазначити, що в моделі педагогічної діяльності Н. Кузьміній самостійно не виділені такі компоненти, як контроль (перевірка результатів) і корекція дій. Тому розширення складу компонентів педагогічної діяльності за рахунок стимулюючо-регулюючого й контрольного-оцінного виправдане й впливає з загальної логіки дослідження структури будь-якої діяльності: проєктувально-цільової; змістовної; діагностичної; організаційно-методичної; комунікативної; стимулюючо-регулюючої; контрольного-оцінної.

Першими в структурі педагогічної діяльності, на наш погляд, мають бути змістовий і діагностичний компоненти, оскільки для постановки мети подальшого розвитку необхідно знати вихідний стан (точки відліку). Аналіз цього вихідного стану є першим кроком у визначенні цілей і способів їх досягнення. Аналіз і самоаналіз (рефлексія) не мають чітко закріпленого місця в структурі педагогічної діяльності у зв'язку з тим, що вони пронизують усі її компоненти. Саме аналіз і самоаналіз дозволяють педагогові прогнозувати шляхи оптимальної побудови цілісного педагогічного процесу, вносити корективи в процес організації педагогічної системи, оперативно оцінювати зміни, що відбуваються в педагогічній діяльності й у собі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Н. В. Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.
3. Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. канд. психол. наук / Е. В. Лушпаева. – М., 1989. – 22 с.
4. Пешкова Н. Г. Педагог в системе личностно-ориентированного образования / Н. Г. Пешкова, С. П. Пешков. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1997. – 83 с.
5. Подымов Н. А. Психологические особенности профессиональной деятельности учителя / Н. А. Подымов, Л. С. Подымова. – Курск: КГПУ, 1996. – 194 с.
6. Семущина Л. Г. Формирование аналитических и

проектировочных умений у учащихся средних специальных учебных заведений / Л. Г. Семушина, Л. Т. Ступникова. – М.: НИИВо, 1994. – 32 с.

7.Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: Методологический анализ / Г. П. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – 415с.

УДК 378.126

Смислова О. В.

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТИЧНОГО МЕДІАТОРА

У статті розглядаються роль, функції та особливості підготовки лінгвістичних медіаторів в Італії.

Ключові слова: *медіація, взаємодія культур, лінгвістичний медіатор.*

Смыслова Е. В. К вопросу профессиональной подготовки лингвистического медиатора. *В статье рассматриваются роль, функции и особенности подготовки лингвистических медиаторов в Италии.*

Ключевые слова: *медіація, взаємодія культур, лінгвістичний медіатор.*

Smyslova O. V. On the professional training of linguistic mediator. *The article deals with the role, functions and features of the training of linguistic mediators in Italy.*

Key words: *mediation, the interaction of cultures, linguistic mediator.*

На початку 80-х років минулого століття в країнах Західної Європи почали відбуватися значні економічні, соціальні та політичні зміни, зумовлені процесом глобалізації та зростанням мобільності людей. Сьогодні ми стали свідками та учасниками незворотного процесу культурної інтеграції, знищення європейських кордонів та народження нового міжетнічного суспільства. Іміграційні потоки та все тісніші міжкультурні зв'язки призвели до значного збільшення обсягу перекладів і, як наслідок, зростання попиту на послуги перекладачів. Взаємодія між різними мовними та культурними співтовариствами спричинила посилення уваги до необхідності здійснення усної лінгвістичної медіації. За останні роки з'явилися нові види професійної діяльності перекладача. До традиційних синхронного, який використовується в роботі міжнародних організацій або на різноманітних міжнародних заходах, та послідовного перекладу додається так званий усний діалогічний переклад (*interpretazione dialogica*), в якому підкреслюється безпосередня участь перекладача в процесі комунікації, та усний суспільний переклад (*interpretazione di comunità*), який охоплює різні види лінгвістичних послуг «соціального» спрямування в галузях медицини, юриспруденції та державного управління [4, с. 98]. В контексті розширення меж Євросоюзу з'являється професійна фігура лінгвістичного, чи лінгвістично-культурного, медіатора – фахівця, здатного здійснювати медіацію не тільки між різними мовами, а й між культурами, звичаями та традиціями різних народів. Види професійної діяльності такого фахівця

різноманітні: письмовий переклад, діалогічний переклад, послідовний переклад, усний переклад в соціальній та юридичних сферах тощо. Таким чином, поява медіатора як нового фахівця з перекладу спричинила необхідність у визначенні його функцій, компетенцій, сфер професійної діяльності та необхідної для цього підготовки.

Лінгвістична медіація є предметом розгляду багатьох зарубіжних науковців. Зокрема, проблеми професійної підготовки лінгвістичних медіаторів висвітлювались у дослідженнях В. Osimo, М. Rudvin, D. Zorzi. Відмінності між усним професійним перекладом та усною лінгвістичною медіацією розглядаються в працях G. Garzone, М. Russo, F. Scarpa. Соціально-історичні чинники виникнення потреби в лінгвістичній медіації досліджували М. Guillaume-Hofnung, S. Scotti, P. L. Trombetta. Проте аналіз публікацій вітчизняних науковців показує, що в Україні проблема лінгвістичної медіації та професійної підготовки лінгвістичних медіаторів не була предметом системного вивчення й окремого розгляду.

Метою статті є спроба з'ясувати роль, функції та особливості підготовки лінгвістичних медіаторів в зарубіжних країнах на прикладі Італії.

Розглянемо декілька трактувань терміну «медіація». Згідно з тлумачним словником Ушакова, медіація (лат. *mediatio*) – це посередництво, сприяння третьої сторони в мирному вирішенні спорів, переважно у міжнародних відносинах. Stefano Castelli пропонує таке визначення: медіація – це процес, в ході якого дві чи більше сторін добровільно звертаються до третьої нейтральної сторони, медіатора, для зменшення небажаних наслідків конфлікту. Мета медіації – відновлення діалогу між сторонами для досягнення поставленої цілі, а саме реалізація проекту зі встановлення відносин, які б влаштовували всіх учасників. Castelli використовує поняття «діалог між сторонами», яке, на його думку є одним з ключових понять міжкультурної педагогіки [2, с. 91].

Цікавою, на наш погляд, видається думка Della Corte [8, с. 11], який вважає медіатора однією з головних діючих фігур соціальних змін, тому що медіатор працює над створенням справжнього міжкультурного (яке передбачає взаємодію культур, усвідомлення різниці між двома культурами та часткову зміну обох культур на краще), а не полікультурного суспільства (яке передбачає просте співіснування різних культур, що може призвести до проявів расової, національної та етнічної нетерпимості). Поняття міжкультурної медіації виникло в США, а згодом і в країнах Західної Європи в контексті так званої «соціальної медіації», направленої на врегулювання все більш складних відносин між соціальними колективами [3, с. 234].

На думку Di Sparti, місія медіатора полягає в налагодженні взаємопорозуміння між окремими людьми та народами. З появою професії медіатора змінюється традиційна уява про усного перекладача: він перестає бути нейтральною, «невидимою» фігурою і стає активним учасником процесу