

Значним доповненням спецкурсу був навчально-методичний посібник «Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії» [4]. Він складається з двох розділів (теоретичного та практичного). У ньому розкрито сутність дослідницької компетентності; визначено її структуру; обґрунтовано місце науково-дослідницької роботи в процесі підготовки майбутнього вчителя хімії. Наведено практичні матеріали для студентів щодо формування їхньої дослідницької компетентності.

Основу посібника складають: комплект пошуково-дослідницьких завдань для студентів із різних форм науково-дослідницької роботи психолого-педагогічного й хімічного спрямування та методичні блоки, що допомагають студентам у виконанні даних завдань.

Кожна практична розробка до формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії мала таку структуру:

- тема практичної розробки, що спрямовує студента на певний напрямок діяльності;
- питання для обговорення згідно з темою, що дозволять студенту змістовно опанувати проблемою дослідження, виділити головне, систематизувати матеріал тощо;
- контрольні та тестові запитання до теми, що спрямовані на перевірку навчальних досягнень студентів та їх якості;
- пошуково-дослідницькі завдання для студентів, що дозволяють, по-перше, виявити вихідний рівень сформованості дослідницьких умінь студентів; по-друге, вони спрямовані на роз'яснення викладачем значення проведення наукових досліджень і набуття відповідних дослідницьких умінь, застосування їх у нових і нестандартних ситуаціях, закріплення сформованого вміння, перетворення його в звичку та навичку самостійно застосовувати його в щоденній діяльності; по-третє, здійснювати оперативний контроль за ходом формування дослідницьких умінь студентів;

– очікуваний результат для студентів, що виявляє певний рівень дослідницької компетентності студента – майбутнього вчителя хімії.

Упровадження методичного супроводу процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії сприяє ефективній підготовці вчителя-дослідника. Водночас зауважимо, що представлений методичний супровід потребує подальшої розробки, зокрема програмних педагогічних засобів, підручників і посібників на електронних носіях, що забезпечують викладання спецкурсу «Підготовка майбутнього вчителя хімії до дослідницької діяльності». Також можливі дослідження формування дослідницької компетентності не лише майбутніх учителів хімії, а й майбутніх учителів інших спеціальностей.

Література

1. **Богословский В.** Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики / В. Богословский. – СПб., 2000. – 141 с.
2. **Бойко А. М.** Педагогічна система «методологія – теорія – практика» / А. М. Бойко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2007. – Вип. 5 (57). – С. 5–19.
3. **Бурчак Л. В.** Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В. Бурчак. – Полтава, 2011. – 20 с.
4. **Бурчак Л. В.** Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії: [метод. посіб.] / Л. В. Бурчак. – Суми : РВВ СОШПО, 2011. – 106 с.

УДК 378 (430)

Віта Гаманюк

ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ: МОВНО-ПОЛІТИЧНИЙ СКЛАДНИК

Гаманюк В. А. Освітні процеси в умовах полікультурності: мовно-політичний складник.

У статті досліджується динаміка змін в освітній політиці Європейського Союзу під впливом мовно-політичних аспектів розвитку сучасного суспільства, аналізуються нові підходи до уніфікації іншомовної освіти з урахуванням сучасних потреб.

Ключові слова: освітня політика, полікультурність, багатомовність, навчання іноземних мов.

Гаманюк В. А. Образовательные процессы в условиях поликультурности: аспекты языковой политики.

В статье исследуется динамика изменений в образовательной политике Европейского Союза под влиянием языковой политики и поликультурного характера современного общества, анализируются новые подходы к унификации иноязычного образования с учетом современных требований.

Ключевые слова: образовательная политика, поликультурность, многоязычие, обучение иностранным языкам.

Hamanyuk V. A. Educational processes in multiculturalism: an aspect of language policy.

The paper examines the dynamics of changes in education policies of the European Union under the influence of linguistic and political aspects of society, examines new approaches to the unification of foreign language education to meet modern needs.

Key words: educational politic, multiculturalism, multilingual sociality, teaching of foreign languages.

Багатство мов є важливою, але не єдиною ознакою культурного розмаїття країн Європи. Особливого вираження воно знаходить у різних освітніх традиціях на національному рівні, тому постає питання, наскільки уніфікованою може бути освіта ЄС, як сильно Єврокомісія може та повинна впливати на систему загальної та професійної освіти держав. На нього нині ще немає однозначної відповіді, хоча з різних позицій його досліджували й продовжують вивчати науковці різних країн. Серед них слід відмітити вітчизняних науковців, що досліджували ці питання, а саме: К. Балабуху, Г. Левченко, Р. Гришкову, Т. Ковальову, О. Кузнецову, О. Слоньовську; у Європі цими питаннями займалися Г.-Ю. Крумм, У. Бек, Д. Бланк, Р. Франческіні, М. Бер, Б. Хуфайзен, Г. Фольмер, М. Зігуан та інші.

Meta etiammi – дослідити динаміку змін у сфері європейської освіти під впливом мовно-політичного складника в умовах полікультурності суспільства, багатомовності та полілінгвальності населення та вивчити сучасні механізми інтеграції у галузі іншомовної освіти у межах ЄС.

Поштовхом до спільних освітньо-політичних акцій були економічні та соціально-політичні вимоги часу. Співробітництво обмежувалося певними галузями професійної освіти щоб сприяти розвитку деяких економічних галузей та створенню єдиного ринку. У галузі навчання іноземних мов перші кроки з боку ЄС були зроблені у рамках роботи над створенням спільного внутрішнього ринку, де створювалися умови для вільного руху людей, товарів, послуг та капіталів. Необхідною умовою успіху започаткованих процесів було порозуміння громадян єдиної Європи, яке навряд чи було б можливим без урахування мовного чинника, тобто без знання чужої мови та без розуміння чужої культури. Тож, ще у 1976 р. міністри освіти європейських країн висловились за сприяння навчанню іноземним мовам, однією з акцій у цьому напрямку були стажування вчителів іноземних мов у країнах, де розмовляють цими мовами [6, с. 171].

У 1983 р. Рада Європи визнає необхідність підтримки навчання іноземних мов, а вже наступного року зазначалось, що мають бути створені можливості для того, щоб ще у межах обов'язкової шкільної освіти учні вивчали дві іноземні мови, а на наступних етапах навчання поглиблювали б їх. Лише у 1995 році була остаточно визначена освітньо-політична мета – три мови Єврзони.

Перші акції були спрямовані на роз'яснення економічного та культурного значення мовної різноманітності країн мешканцям кожної окремої держави співтовариства. Вже у Маастрихській угоді 1992 року стаття 126 зобов'язує ЄС сприяти розвитку освіти через співробітництво між державами. Саме цей документ вперше визначає розвиток європейського виміру у освітній сфері через вивчення та поширення мов держав-членів ЄС як провідну мету співтовариства. У подальшому ці положення набували все більш чітко окресленого кола завдань, в першу чергу щодо мов, співробітництва між різними навчальними закладами та у сфері професійної освіти. Європейська Комісія виконує подвійну функцію: допомагає вирішувати питання в освіті, а також скеровує роботу та визначає стратегічні напрямки розвитку.

Правові основи для розвитку багатомовності у ЄС вже закладено, але практичне втілення рішень потребує політичної волі, чималих коштів і часу, багато зусиль, нових механізмів. На сучасному етапі підтримка багатомовності та сприяння її розвитку стали одним з провідних завдань системи освіти. У Рішенні Ради Європи від 31.03.1995 р. зазначалося, що «необхідно

сприяти якісному та кількісному покращенню знань іноземної мови та диверсифікувати мовну пропозицію у навчальних закладах країн ЄС». Особливу увагу було приділено таким моментам: сприяння мобільності вчителів та учнів; сприяння розвитку інноваційних методів навчання; раннє навчання іноземних мов; визначення показників знань іноземної мови для викладачів; мінімальний термін вивчення мови школярами протягом двох років; покращення пропозиції тих мов, що є малопоширеними і практично не пропонуються для вивчення [6].

Знання іноземних мов є необхідною умовою для того, щоб громадяни ЄС могли використати наявні можливості у професійній та приватній сферах, що пропонуються внутрішнім ринком Єврозони. Саме тому протягом довгого часу розроблялися уніфіковані вимоги до знання іноземних мов та створювалися програми по втіленню пропозицій Єврокомісії у всіх країнах Європи. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти та Європейський портфель мов стали основними інструментами європейської мовної та освітньої політики. Вони мали сприяти багатомовності та культурній відкритості європейського суспільства. Найбільш вагомими показниками визнавалися рецептивні навички. Тож на сучасному етапі сприйняття та розуміння мови, а також упровадження положень Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти у кожній країні стало актуальною мовно-політичною вимогою.

Європейський портфель мов має сприйматися як важливий інструмент сприяння багатомовності, а його використання має підтримуватися як у державній системі освіти, так і у системі освіти дорослих та поза державних установах мовного профілю.

Концепція багатомовності набула важливого значення, невідповідно це поняття з'являється у науковій літературі під різними термінами, а кожен з них має декілька різних дефініцій. Так, наприклад, у Загальноєвропейських Рекомендаціях поняття «багатомовності» відмежовується від «плюрilingвізму» таким чином: Багатомовність, або мультilingвізм, є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов у окремому суспільстві. Вона може досягатися шляхом урізноманітнення мовної пропозиції в у окремій школі чи освітній системі, або шляхом заохочення учнів вивчати більш ніж одну іноземну мову, або ж через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. На відміну від цього плюрilingвального підходу припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому смислі і далі до мов різних народів, ця особистість не сприймає ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте в неї формується комунікативна компетенція, всередині якої всі мовні знання і досвід є складниками, в якій мови взаємопроникають та взаємодіють [1, с. 4].

Унаслідок такого розуміння докорінно змінилася мета навчання мовам. Відтепер йдеться не про оволодіння мовами, що вивчаються ізольовано одна від одної за прикладом рідної мови, а про те, щоб «розвинути лінгвістичний репертуар, у якому присутні всі мовні здібності». [1, с. 5]. На думку розробників, Загальноєвропейські Рекомендації мають сприяти кооперації між освітніми установами різних країн, взаємному визнанню мовних кваліфікацій та документів, що їх підтверджують, надають допомогу авторам мовних курсів, розробникам сертифікаційним екзаменів, керівникам освітньої галузі, та координують їх роботу. Загальноєвропейські Рекомендації створюють спільний базис для розробки навчальних планів, підручників, контролю знань тощо у межах всієї Європи. Вони подають опис рівнів володіння мовами та різних видів компетенції, за допомогою яких ті, хто вивчає мову, можуть вимірювати свій власний рівень знань на будь-якому етапі навчального процесу у межах освіти протягом життя. Цей опис містить також і культурний контекст, що є невід'ємним складником мовної підготовки. Таким чином, у галузі мовної освіти були створені умови для прозорості, послідовної та уніфікованої оцінки рівня знань як у загальнонаціональних, так і у міжнаціональних межах, як для установ державного сектора, так і у поза державних установах мовного спрямування. На думку експертів, розроблення Загальноєвропейських Рекомендацій може розглядатися як найбільш суттєве надбання Ради Європи у галузі мовної підготовки, особливо що стосується системи шкільної освіти.

У той час, як Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти є науковою основою визначення іншомовних компетенцій та їх виміру, Європейський мовний портфель, що базується на них, є педагогічним інструментом, що підтримує самостійність тих, хто вивчає мову, та практично демонструє їх успіхи у навчанні. Вперше концепція мовного портфелю була представлена у 1991 р. на симпозіумі Ради Європи у Швейцарії. Різноманітні національні

та інституційні моделі Європейського портфелю мов з 1998 по 2000 рр. пройшли апробацію на різних рівнях шкільної освіти у п'ятнадцяти країнах Євросоюзу. В результаті було засвідчено, що Європейський портфель мов «виявився інновативним та креативним інструментом». Він запропонував модель, завдяки якій різні форми вивчення мов та міжкультурного досвіду документуються і на цій підставі формально можуть бути визнаними. Різні варіанти мовного портфелю мають загальне для всіх ядро, але враховують різні потреби з урахуванням таких чинників як вік тих, хто навчається, мета вивчення ними мов, сфера подальшого застосування набутих навичок мовного спілкування тощо. Європейський мовний портфель складається з трьох частин: паспорт мов засвідчує рівень володіння мовою, як на підставі наявних документів про завершення курсу навчання у державних закладах освіти, так і поза інституційних свідочств про досвід іншомовного спілкування; мовна біографія, що містить власну історію вивчення мов, та досє, до складу якого включені власні роботи. Європейський портфель мов виконує як педагогічні й дидактичні функції, так і функції оцінки й звітування про контакт з мовами та набутий мовний досвід. Європейський портфель мов має бути досить об'ємним, щоб давати найширшу інформацію, прозорим та достовірним. Він має також мотивувати тих, хто вчиться, додатково вивчати інші мови та набувати нового міжкультурного досвіду у процесі контакту з мовами. На думку Г. Кріста [4, с. 32], мовний портфель відкривас для тих, хто навчає та вчиться, а також і для науковців довготривалі перспективи щодо розвитку та інтенсифікації мовної освіти, крім того, за його допомогою може бути визначена та окреслена реальна багатомовність в межах Європейського Союзу.

Уведення Радою Європи Європейського портфелю мов переслідувало декілька цілей, а саме: автономне навчання, мотивація до набуття компетенцій спілкування на декількох мовах, поглиблення власних знань мови та міжкультурного досвіду, сприяння навчанню протягом життя. Разом з тим, мовний портфель мав засвідчити вартісний потенціал багатомовності та полі культурності суспільства й посприяти взаємоповазі та порозумінню у суспільстві. Європейський портфель мов базується на знаннях не однієї, а декількох мов, що набуті у різних установах та поза їх межми, тож оцінюються і знання мови, здобуті у межах шкільної освіти, і поза її межми, а вчителі спрямовують зусилля не тільки на ті мови, що викладають, але й на індивідуальні мовні біографії своїх учнів, враховуючи їх досвід та інтереси.

Г. Вольмер указує на те, що Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти разом з іншими інструментами їх практичного втілення та іншими ініціативами Ради Європи слугують подальшому осмисленню, поживаленню та реалізації ідей навчання протягом життя та сприяють реальному прориву концепції багатомовності у Європі [10, с. 203]. Протягом останніх років Загальноєвропейські Рекомендації та Європейський портфель мов були внесеними до освітньої системи не тільки країн ЄС, але й інших країн Європи, наприклад, України та Росії. Це свідчить про те, що багатомовності прагнуть не тільки країни Євросоюзу, але й інші держави, що не є членами ЄС, та все ж стикаються у глобалізованому світі з аналогічними мовними проблемами й намагаються їх розв'язувати шляхом використання європейського досвіду.

Зважаючи на мету багатомовності дидактика викладання іноземних мов має корелювати свої можливості відповідно до сучасних вимог та вдосконалюватися, щоб одночасно навчати і дорослих, і білінгвально налаштованих дітей, а також протягом усього життя поглиблювати їхню мовну компетенцію та розширяти її за рахунок інших мов. При цьому обов'язково має встановлюватися зв'язок між такими процесами:

- розвиток та збереження дво- або багатомовності дітей (мігрантів);
- розвиток та збереження одно- або багатомовності мов національних меншин ;
- розвиток іншомовної компетенції монолінгвальної спільноти;
- розвиток іншомовної компетенції (поглиблення знань другої та третьої іноземної мови)

інших груп;

- навчання іноземної мови протягом життя.

«Багатомовність» як термін використовується сьогодні як загальне поняття. Необхідно розрізняти принаймні два підходи до розгляду феномену багатомовності: як суспільного явища – на макроструктурному рівні, та як індивідуального – багатомовність окремої людини, спроможність користуватися декількома мовами. Крім того, можна виділити також ще й використання різних мов у державних та недержавних установах, наприклад, у лікарнях, на

підприємствах, у школах та соціальній сфері, та багатомовність у взаємодії різних суспільних груп у повсякденному житті.

Пропонується таке визначення поняття: «під багатомовністю розуміють спроможність суспільства, установ, груп та громадян регулярно використовувати у просторі і часі більше ніж одну мову у повсякденному житті з метою спілкування та порозуміння. Багатомовність ґрунтується на фундаментальній здатності людей спілкуватися декількома мовами. Це феномен, що виникає внаслідок культурного розвитку й таким чином формується завдяки культурній сенситивності» [9, с. 63].

З педагогічної точки зору слід звернути увагу на те, що багатомовність існувала й існуватиме завжди, люди виокремлюють себе, свою особистість, підкреслюють свою ідентичність і через мовний чинник. Тому важливо не наполягати на створенні гомогенного з мовної точки зору суспільства, а змінити погляди людей на багатомовність. Вона має сприйматися не як подразник, не як проблема, а як потенційно притаманна кожному здатність, що потребує подальшого розвитку. При цьому як педагогічна мета розглядається не досконалість володіння мовами кожним окремим членом суспільства, а потенційна спроможність порозумітися засобами іноземної мови.

Науковці розробили теоретичні засади функціональної багатоступеневої багатомовності, прикладом якої слугують виділені рівні володіння мовою з описом певних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, які серед інших включають і міжкультурний аспект. Завдяки такому баченню у широких колах суспільства змінилося ставлення до іноземних мов, а також і до багатомовності. Причинами цих змін стали такі аргументи:

- багатомовність є культурним надбанням і має зберігатися;
- багатомовність дозволяє громадянам брати безпосередню участь у соціальних процесах і виконує ти самим інтегративну функцію;
- багатомовність є здатністю розвивати когнітивні навички (зміни у сприйнятті оточуючого світу, креативне мислення, емпатія тощо);
- багатомовність є здатністю, яка є дуже корисною для спілкування в нових економічних умовах і відкриває нові перспективи для кожного у професійній сфері.

Ці причини спонукають до розгляду багатомовності у глобальному масштабі, а не як явище, що стосується представників тільки окремих груп суспільства.

Розвиток навичок мовлення іноземною мовою у системі шкільної освіти є певним викликом для школярів. На цьому етапі вивчення іноземних мов доводиться долати низку перешкод, які в узагальненому вигляді можна звести до трьох питань:

- як залучити людей до вивчення мови тієї місцевості, де вони перебувають, якщо ця мова є для них нерідною;
- чи потрібно спиратися на знання першої мови, при вивченні інших;
- як спонукати людей, що перебувають в одномовному суспільстві, до вивчення іноземних мов, прямого контакту з якими вони не мають.

Ці питання виникають в першу чергу там, де населення представлене декількома групами емігрантів. Кожна з них користується рідною мовою у повсякденному житті, але у системі шкільної освіти знання рідної мови є зайвими, тому що для спілкування потрібна регіональна або державна мова. Тому сьогодні більш звичним є сприяння вивченню іноземної для мігрантів мови, аніж збереження їхньої власної. Водночас, зрозуміло, що населення з мігранським корінням має розглядатися не як перешкода, а як потенціал для розвитку реальної багатомовності, тим більше, що навіть гомогенне одномовне населення не є сьогодні монологічним, в першу чергу через контакти з іншими мовами у різних сферах життя: реклама, інтернет, телебачення тощо. Суспільство усвідомило необхідність вивчення іноземних мов і рухається у напрямку реальної багатомовності. Цей процес необхідно спрямувати у правильному напрямку, скеровувати його, зважуючи на умови кожної окремої країни чи регіону.

Проблема впровадження багатомовності має досліджуватися не тільки на рівні шкільної освіти, але й як мета навчання протягом всього життя. Діти та молодь дуже рано стикаються з іноземними мовами, вони мають досить чітке уявлення про неоднорідність мовного середовища через контакти у реальному та віртуальному світі. На часі тісна та послідовна взаємодія між науковцями та розробниками підручників, вчителями, методистами та педагогами. Питання, що мають вивчатися, можна виділити у декілька блоків, а саме:

- розширення індивідуального мовного репертуару за рахунок представлених у групі мов (мовна біографія сімей, інтерв'ю щодо цього питання, розповідь кожного щодо знань інших окрім німецької мов та досвіду їх використання);

- довгострокове дослідження впливу та ефективності раннього навчання іноземних мов (навчання від трьох до п'яти та десяти років на тлі вивчення інших іноземних мов);

- зіставне дослідження ситуації з навчанням іноземних мов у тих регіонах, де мешкають представники нацменшин;

- зіставне дослідження проблеми в умовах значного приросту населення іноземного походження;

- дослідження функціональних особливостей вивчення англійської у контексті навчальних програм, орієнтованих на пропозицію трьох іноземних мов (англійська як lingua franca та як літературна мова);

- дослідження питання взаємодії між природним та керованим вивченням іноземної мови у рамках шкільної освіти (наскільки можна слідувати природних здібностям, і наскільки дидактичний вплив може за певних обставин гальмувати набуття іншомовної компетенції);

- вивчення навчального потенціалу позашкільного іншомовного впливу (спільна діяльність, вільний час, обміни, перебування у мовному середовищі тощо);

- дослідження проблем паралельного та сфокусованого вивчення двох-трьох іноземних мов дітьми від чотирьох до чотирнадцяти років у сімейному колі та у шкільних умовах;

- навчання та засвоєння іноземної мови у старшому віці.

На тлі багатомовності є потреба у визначенні чітких меж між різними мовними групами, а загальна картина європейської багатомовності навпаки стає все більш різнобарвною. З дидактичної точки зору програми з іноземної мови стають дедалі більш насиченими та об'ємними, орієнтованими на навчання протягом всього життя. Сьогоднішня вивчення іноземних мов позначається також значним залученням медійних та технічних засобів у домашніх умовах, що сприяє підвищенню мотивації, дає можливість розвивати стратегії автономного навчання та працювати у звичному для кожного ритмі, використовуючи при цьому різні форми та засоби роботи.

Отже, процес економічної та політичної інтеграції європейського простору призвів до глобальних зрушень і у галузі освіти. Європейське суспільство поступово усвідомлює необхідність вивчення іноземних мов. Це у свою чергу спонукає досліджувати питання інтенсифікації цього процесу та до пошуку шляхів залучення широких кіл населення до вивчення іноземних мов незалежно від віку та закладу, де пропонується таке навчання. Крім того, зважаючи на полікультурність та багатомовність як ознаку сучасного суспільства, слід спрямовувати зусилля й на розширення спектру іншомовної пропозиції у навчальних закладах. Вагомим внеском стала уніфікація рівня володіння мовами в впровадження європейського портфелю мов у багатьох країнах. Зрушення в напрямку впровадження багатомовності, зважаючи на вимогу вивчення трьох іноземних мов, є відчутними, але серед нерозв'язаних проблем залишаються насамперед пошук більш ефективних форм та методів навчання, мотивація населення до навчання у старшому віці, автономне навчання мовам тощо.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук ред.: д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с. 2. **Bär M.** Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach und Bildungspolitik / M. Bär. – Aachen: Shaker Verlag, 2004. – 206 S. 3. **Beck U.** Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne / U. Beck, E. Grande. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2007. – 419 S. 4. **Christ H.** Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik / H. Christ / Mehrsprachigkeit im Fokus / [K.-R. Bausch, G. Königs, H.J. Krumm]. – Tübingen: Günter Narr, 2004. – S. 30–38. 5. Eine lohnende Herausforderung: Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann [Електронний ресурс] / Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog. – Brüssel, 2008. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_de.pdf. – Заголовок з екрана. 6. **Mitteilung** der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (22.11.2005) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_de.pdf. – Заголовок з екрана. 7. **Franceschini R.** Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und

Forschungsperspektiven [Електронний ресурс] / R. Franceschini // ForumSprache. – 2000. – № 1. – S. 62–67. – Режим доступу: www.forum-sprache.de. – Заголовок з екрана. **8. Krumm H. J.** Mehrsprachigkeit und europäische Integration [Електронний ресурс] / H. J. Krumm. – Режим доступу: http://www.eurac.edu/webdav/commul/MEB_Bibliographie_Artikel/Literatur_NEU_Sprachtests/referat_krumm_121202.pdf. – Заголовок з екрана. **9. Siguan M.** Die Sprachen im vereinten Europa / M. Siguan. – Tübingen: Stauffenburg, 2001. – 213 S. **10. Vollmer H.** Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? / H. Vollmer // Mehrsprachiges Europa: Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag / [D. Abendroth Timmer, G. Bach u. a.]. – Tübingen: Günther Narr, 2001. – S. 240–248.

УДК 378.147

Ігор Горошкін

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Горошкін І. О. Принципи формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

У статті на основі вивчення фахової літератури визначено провідні принципи формування мовної особистості майбутніх перекладачів як основні положення функційно-технологічної організації навчання. Особливу увагу приділено принципам компетентнісного підходу, принципам мовної підготовки перекладачів.

Ключові слова: мовна особистість перекладача, загальнодидактичні принципи, принципи компетентнісного підходу, принципи мовної підготовки.

Горошкін И. А. Принципы формирования языковой личности будущих переводчиков.

В статье на основании изучения специальной литературы определены основные принципы формирования языковой личности будущих переводчиков как ведущие положения функционально-технологической организации обучения. Особое внимание уделено принципам компетентностного подхода, принципам языковой подготовки переводчиков.

Ключевые слова: языковая личность переводчика, общедидактические принципы, принципы компетентностного подхода, принципы языковой подготовки.

Goroshkin I. A. Principles of formation of future translators' linguistic identity.

The article based on the study of literature identifies key principles of the linguistic identity of the future interpreters as the leading functional position of functional and technological organization of training. Particular attention is paid to the principles of competence-based approach, the principles of language training for interpreters.

Key words: linguistic personality of interpreter, general didactic principles, principles of competence-based approach, the principles of language training.

Установлення в сучасному суспільстві ринкових відносин, стрімке зростання міжнародних зв'язків не лише розширює межі діяльності перекладачів, а й ставить їх в умови гострої конкуренції, що спричиняє зростання вимог до представників цієї професії. Стають ключовою фігурою міжкультурного спілкування та взаєморозуміння, перекладачі виконують соціально важливу комунікативну функцію, роблять можливими міжнародні контакти в політичній, комерційній, науково-технічній та інших галузях, без яких неможливе існування сучасного людства.

Перед викладачами вищих навчальних закладів, які готують фахівців у галузі перекладу, стоїть надзвичайно важливе завдання, що полягає у формуванні мовної особистості майбутніх перекладачів.

Мовна особистість перекладача виявляється у специфічних умовах міжкультурної комунікації, у межах безпосередньої чи опосередкованої взаємодії носіїв різних мов, представників різних культур. У цьому випадку діяльність перекладача є провідним складником комунікації. На думку сучасних дослідників (І. Бахов, Н. Гавриленко, В. Сдобников та ін.), підготовка фахівців виходить далеко за межі мовних проблем. Необхідно «навчити майбутніх перекладачів робити правильні переклади, підготувати їх до професійного життя, озброївши методикою перекладу, познайомивши з послідовністю дій перекладача, з необхідними для цього знаннями, уміннями й навичками, з професійними проблемами, можливими під час роботи, із зовнішніми ресурсами, які перекладач може використовувати у своїй діяльності тощо» [2, с. 3].