

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ (ІСПАНСЬКА МОВА ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ)

Прилипко Д. О.

dariaprylypko@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.05.2021. Рекомендовано до друку 05.06.2021.

Анотація. Статтю присвячено аналізу міжкультурного тренінгу для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності у діалогічному мовленні (іспанська мова після англійської). Висвітлено поняття міжкультурного тренінгу, розглянуто його структуру, сукупність методів навчання, принципи побудови та характерні риси для формування міжкультурної компетентності у закладах вищої освіти.

Ключові слова: технологія тренінгу, міжкультурний тренінг, міжкультурна компетентність, методи, діалогічне мовлення, перекладачі.

Прилипко Д. О. Киевский национальный лингвистический университет

Межкультурный тренинг для формирования у будущих переводчиков межкультурной компетентности в диалогической речи (испанский язык после английского)

Анотация. Статья посвящена анализу межкультурного тренинга для формирования у будущих переводчиков межкультурной компетентности в диалогической речи (испанский язык после английского). Освещены понятие межкультурного тренинга, рассмотрена его структура, совокупность методов обучения, принципы построения и характерные черты для формирования межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: технология тренинга, межкультурный тренинг, межкультурная компетентность, методы, диалогическая речь, переводчики.

Prylypko D. Kiev National Linguistic University

Intercultural training for prospective translators intercultural competence formation in dialogical speech (Spanish after English)

Abstract. Introduction. Modern processes of globalization, rapid technological progress and rapid development of society set new demands on the professional training of the specialists in translation, whose professional activities are directly related to intercultural communication. One of the main requirements for qualified professionals is mastering foreign languages as a means of intercultural communication. Therefore, there is a need to select effective tools, methods and technologies for the prospective translators' intercultural competence formation in dialogical speech. **Purpose.** To analyze the technology of intercultural training for the prospective translators' intercultural competence formation in dialogic speech (Spanish after English). In accordance with the purpose, the objectives of the study are as follows: 1) to reveal the essence of the concept of intercultural training and potential opportunities for its use; 2) identify a set of effective methods used in the technology of intercultural training; 3) highlight the principles of developing intercultural training; 4) to substantiate the value and effectiveness of the application of intercultural training technology for the formation of a certain competence.

Results. The article is devoted to a detailed analysis of intercultural training for the prospective translators' intercultural competence formation in dialogical speech (Spanish after English). The concept of intercultural training is highlighted, the structure of intercultural training, a set of teaching methods, principles of construction and characteristic features for the formation of intercultural competence in higher education institutions are considered.

Conclusion. Thus, in the context of globalization, the preparation of prospective translators for intercultural communication is becoming increasingly important. As an effective technology for the formation of intercultural competence in the dialogical speech of prospective translators (Spanish after English), intercultural training is proposed, which is implemented taking into account the principles of its organization, choice of interactive

teaching methods and tasks. We see prospects for further research in the scientific substantiation of the criteria for selecting educational material for the formation of prospective translators of intercultural competence in dialogical speech (Spanish after English) using intercultural training.

Key words: training technology, intercultural training, intercultural competence, methods, dialogical speech, translators.

Постановка проблеми. Сучасні процеси глобалізації, бурхливий технічний прогрес і стрімкий розвиток суспільства висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців із перекладу, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з міжкультурною комунікацією.

З-поміж основних вимог до кваліфікованих професіоналів є оволодіння іноземними мовами як засобом міжкультурного спілкування. Відтак постає потреба у відборі ефективних засобів, методів і технологій формування міжкультурної компетентності в майбутніх перекладачів у діалогічному мовленні (ДМ).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наразі технологія тренінгу усе частіше використовується у сфері вищої освіти для формування та розвитку певних компетентностей студентів. Науковий інтерес представляє застосування технології комунікативного тренінгу як методу навчання іноземних мов і культур розробляється в дослідженнях Ю. Рот, М.Ю. Дьяковой, Н.М. Лебедевой, О.В. Луновой, Т.Г. Стефаненко, И.А. Стернина й інших і розвитку вмінь іншомовного ДМ (Е.Г. Архипова, Н.М. Беленкова, М.А. Вчерашняя, А.В. Решетов, Е.В. Сидоренко, Ю.В. Суховершина, В.Ю. Таркин, Е.А. Щепеткова, J.J. Phillips, D. Wood та ін.). Теоретичну основу та практичні рекомендації щодо проведення тренінгів із міжкультурного спілкування складають праці М. Беннета, У. Гудінкуста, Г. Тріандіса.

Міжкультурний тренінг є особливим різновидом тренінгу. Тренінг розуміють як “засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в області міжособистісного спілкування”, “засіб розвитку компетентності в спілкуванні”, “спосіб активного навчання”, щоб “індивіди змогли краще справлятися з проблемними ситуаціями, ефективніше взаємодіяти з оточуючими, а також підвищити власні шанси на успіх” (Атабекова & Беленкова, 2010).

І.В. Вачков, Є.Ю. Ємельянов, С.І. Макшанов, Н.Ю. Хрящева й інші визначають тренінг у навчанні як “багатофункціональний метод навмисних змін”.

У межах дослідження послуговуємося визначенням тренінгу, запропонованим В.А. Плешаковим, який розглядає його передусім як “психолого-педагогічну технологію групової роботи”, що передбачає “впорядковану та завданнево структуровану сукупність активних методів групової роботи, логічно і тематично підібраних відповідно до заздалегідь поставленої мети, які забезпечують заздалегідь запланований і коректно діагностований результат” (Леванова, Плешаков & Соболева, 2011).

На нашу думку, застосування технології тренінгу для формування міжкультурної компетентності в ДМ майбутніх перекладачів (іспанська мова після англійської) сприятиме алгоритмізації освітнього процесу, підвищенню його керованості та створенню можливостей для його повторення будь-яким викладачем в освітньому процесі при дотриманні зазначених умов.

Мета статті – аналіз технології міжкультурного тренінгу для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ (іспанська мова після англійської). Відповідно до мети, **завданнями дослідження** є такі: 1) розкрити сутність поняття міжкультурний тренінг і потенційні можливості його використання; 2) визначити сукупність ефективних методів, які використовуються в межах технології міжкультурного тренінгу; 3) висвітлити принципи розробки міжкультурного тренінгу; 4) обґрунтувати цінність й ефективність застосування технології міжкультурного тренінгу для формування визначеної компетентності.

Основні результати дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти та методики навчання іноземних мов і культур як науки, тренінгові технології відносяться до методу “action learning” (“навчання через дію”, “навчання методом осмисленої дії”), основоположником якого є R. Revans (1998). За визначенням самого автора, цей метод є “засобом розвитку, що вимагає від суб’єктів, залучених в якісь реальні, складні, серйозні проблеми, вдосконалення поведінки в рамках проблемного поля для досягнення передбачуваних змін” (Курдюмова, 2015).

“Навчання через дію” в загальному вигляді здійснюється за формулою Реванс-Маркара (Revans-Marquardt's Formula): L – навчання (learning), P – запрограмовані знання (programmed knowledge), Q – постановка питання для створення інсайту (insightful questioning), R – рефлексія (reflection) (Курдюмова, 2015).

Метод “action learning” не заперечує необхідності отримання теоретичних знань як основи майбутньої діяльності, проте, згідно з М.В. Кларінім (2016), при навчанні за цим методом необхідно дотримуватися таких пропорцій: 70% займає реальний досвід, 20% – розвивальне спілкування і 10% – навчальні програми та читання матеріалів (теоретичні знання).

На відміну від звичайного комунікативного тренінгу, міжкультурний тренінг має такі відмінні риси: 1) присутність міжкультурного компонента; 2) спрямованість не лише на розвиток умінь ДМ, а й на формування міжкультурної компетентності в сукупності когнітивних, афективних і процесуальних елементів ДМ; 3) засобом досягнення зазначеної мети навчання виступає не рідна, а іноземна мова – у нашому випадку іспанська після англійської, – отже, має бути змодельований з урахуванням норм, правил, стратегій соціальної та комунікативної поведінки іспано- й україномовного соціумів.

Т.Г. Стефаненко (2006) підкреслює, що кожна програма міжкультурного тренінгу ставить запитання: як людині вступити у процес спілкування з представниками інших культур, щоб цілі акту комунікації були успішно реалізовані. Р. Бріслін (Brislin & Bhawuk, 1999) визначає його як процес інтенсивної інтеріоризації власних культурних цінностей (входження індивіда в культуру свого народу) й аккультурації (входження індивіда в чужу для нього культуру).

А.П. Садохін (2009) стверджує, що тренінг є універсальним методом навчання міжкультурного спілкування, оскільки саме він “призводить до здатності не тільки слухати свого партнера по спілкуванню, відчувати себе впевнено з іншими учасниками діалогу, вибудовувати успішні взаємовідносини зі співрозмовниками, уникати конфліктів, долати складності, що виникають”. На думку автора, тренінг зарекомендував себе як продуктивний метод при формуванні міжкультурної компетентності, оскільки саме він уможливує розвиток вміння рефлексії при зіткненні з іншомовною культурою, дозволяє уникати невідповідностей при зіткненні з проявами іншої культури, так вибудовати процес міжкультурного спілкування, щоб не виникало конфліктних ситуацій, а відмінності у звичках, національні особливості тощо, не були би бар’єрами при досягненні комунікативного резонансу, коли виникають збалансовані дії комунікантів. Ця думка про роль міжкультурного тренінгу ґрунтується на тому, що навчитися спілкуванню з представниками інших культур можливо тільки шляхом цілеспрямованого програвання типових ситуацій на стику культур.

На думку S. Rathje (2010), міжкультурний тренінг на рівні вищої школи має певні характерні риси, що вирізняють його з-поміж тренінгів, наприклад, для менеджерів. До таких рис відносяться:

- комплексність (навчальна мета тренінгу не обмежена одним конкретним аспектом);
- діяльність (студенти мають проявляти самостійність й активність при навчанні);
- систематика (окремі тренінгові вправи мають бути узгоджені між собою і з темою вивчення);
- опора на реалістичність (вправи мають бути спрямовані на отримання знань і досвіду дій у конкретних ситуаціях).

На основі вищезазначених характеристик, S. Rathje (2010), дає визначення міжкультурному тренінгу як методу навчання, який спрямований на розвиток міжкультурної компетентності та переслідує освітню мету за допомогою узгоджених вправ, націлених на підготовку до ситуацій міжкультурної взаємодії.

Ми погоджуємося з дослідником й екстраполюємо такі положення на наше дослідження. Міжкультурний тренінг дає можливість використовувати завдання, де імітуються ситуації міжкультурного реального спілкування у процесі іспаномовного ДМ (іспанська мова після англійської). Такі завдання виконуються за принципом зростання труднощів (від простого до більш складного) у процесі оволодіння ДМ та створюють основу для формування міжкультурної компетентності, зокрема міжкультурних знань, умінь та навичок майбутніх перекладачів.

Міжкультурний тренінг реалізує особистісно-діяльнісний підхід до навчання, де особистість розглядається як активний і творчий суб'єкт діяльності (О.І. Зимня, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукін), а також є процесом формування певної компетентності під час розвитку особистості, яка навчається з урахуванням її мотивів, рівня знань, цілей, потреб, інтересів, сформованих навичок і вмінь та є одним із різновидів інтерактивного навчання, дозволяє імітувати ситуації міжкультурного реального спілкування, дає можливість активно впливати на студентів.

При моделюванні в освітньому процесі ситуацій міжкультурного реального спілкування, студенти самі визначають способи вирішення завдань проблемного характеру. Водночас студенти виходять зі своїх інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. У такий спосіб встановлюється безпосередній зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом студентів.

Завдання міжкультурного тренінгу розробляються так, щоб формувати ціннісні орієнтації студентів у процесі навчання іспанської мови після англійської. За такої умови увага студентів концентрується на певних фактах, явищах, подіях, що водночас передбачає їх оцінку; усвідомлення особистого ставлення й сенсу в процесі полілогу / діалогу / дискусії. Далі, на основі суб'єктивної інтерпретації та рефлексії, студенти включаються в певну діяльність, завдяки чому в свідомості закріплюються ціннісні орієнтації.

В основі міжкультурного тренінгу лежить полілог, до якого залучено всіх членів групи. Такий полілог передбачає рівноправні міжособистісні стосунки. Водночас учасники полілогу можуть зрозуміти, як ставляться колеги до їхніх дій, тобто має місце постійний зворотний зв'язок, й учасники тренінгу мають можливість усвідомлювати та формулювати власні проблеми.

Ми вважаємо, що найефективнішими з-поміж методів навчання є ті, які не підносять готових рецептів і рекомендацій для реального життя, а вимагають аналізу цих фактів як діагностики та рефлексії конкретних ситуацій міжкультурного спілкування, генерування наявних знань і навичок для подолання бар'єрів. Саме активні методи міжкультурного навчання – імітаційні ігри та тренінги дозволяють розвернути проблеми в динаміці, дають можливість учасникам прожити необхідну кількість часу в конкретних ситуаціях міжкультурного спілкування. Саме за допомогою таких методів навчання партнери по спілкуванню отримують необхідні знання, навички та досвід взаємодії, розвивають впевненість у собі, здатність до гнучких взаємовідносин.

Міжкультурний навчальний іншомовний тренінг є універсальним методом практичного міжкультурного навчання та виховання. Він повною мірою дозволяє варіювати й / або комбінувати різні методи навчання як компоненти тренінгу. До найпоширеніших методів для застосування у закладах вищої освіти відносять групову роботу над міжкультурними завданнями, міжкультурну рольову гру, міжкультурну симуляцію, метод культурного

асимілятора, метод аналізу одиничних випадків (метод кейсів), аналіз критичних інцидентів, метод культурних контрастів, метод проєктів, використання дистанційних освітніх технологій.

Одним з найуживаніших методів міжкультурного тренінгу є *міжкультурна рольова гра*. Як вважає Kanis (2010), метою подібної гри є навчити гравця виконувати правильні дії, а також вчитися адекватно реагувати на дії інших учасників тренінгу, взаємодіяти один з одним у різних ситуаціях. Міжкультурна рольова гра є різновидом рольової гри, яка переважно сконцентрована на специфічній проблемі, водночас її особливістю є вільне вираження думок і вільна мова. При проведенні рольової гри учасники мають виконувати конкретне завдання, прописане тією чи іншою роллю, а також вміти адекватно реагувати на дії інших гравців. За перебігом рольової гри можуть стежити “спостерігачі” в особі викладача й інших студентів, які мають прокоментувати дії “гравців” і оцінити рольову гру в цілому. Рольова гра може переслідувати різні цілі, водночас одна з головних – навчитися взаємодіяти з різними людьми. Щодо міжкультурної рольової гри, то її метою є розвиток і тренування навичок та якостей, необхідних у ситуаціях міжкультурного спілкування. Міжкультурні рольові ігри умовно поділено на дві групи. У першому випадку ведучий гри (викладач) вводить певні правила, яким мають чітко слідувати гравці. Учасники тренінгу, згідно із запропонованими інструкціями, беруть на себе ролі представників різних культур, які мають взаємодіяти один з одним тим чи іншим чином. Отримана ними роль містить інструкції, як поводитися та що говорити, відступати від запропонованої інструкції не дозволяється. У таких міжкультурних рольових іграх наголос, зазвичай, робиться на ситуації, пов'язаній зі специфічною невербальною комунікацією представників різних культур. У другому випадку учасники тренінгу отримують від ведучого рольової гри інструкції, як їм слід поводитися в такій ситуації відповідно до своєї ролі, проте ці рекомендації містять лише ключові елементи, як має поводитися учасник тренінгу залежно від своєї ролі. За цих обставин своє мовлення, послідовність дій і реакцію на дії інших учасників гравець продумує самостійно. Так у цьому варіанті рольової гри в учасників є свобода дій, а ключовим – елемент імпровізації. Міжкультурна рольова гра, яка містить конфліктну ситуацію міжкультурного спілкування, може мати певний фінал, до якого мають привести дії гравців, або ж бути з «відкритим кінцем», що дозволяє як учасникам гри, так і спостерігачам, самостійно додумати завершення цієї ситуації і дійти відповідних висновків. У процесі програвання ситуацій встановлення міжкультурних контактів, міжкультурних непорозумінь і конфліктів, учасники гри глибше знайомляться з особливостями та нормами поведінки представників різних культур, навчаються розумінню й емпатії, а також ефективно розвивають міжкультурні комунікативні іншомовні навички, оскільки перебіг гри та спілкування учасників між собою здійснюються іноземною мовою.

Також ефективним методом формування міжкультурної компетентності в ДМ є *міжкультурна симуляція*, яка виступає також особливим різновидом міжкультурної рольової гри. Міжкультурна симуляція, як вказує фахівець в галузі вирішення міжкультурних конфліктів Mayer (2008), є імітацією ситуацій міжкультурної взаємодії, зазвичай, критичних. Водночас учасники, моделюючи таку ситуацію міжкультурного спілкування, виступають у ролі представників різних культур, дотримуючись їхніх культурних норм. Ключовим завданням учасників стає виконання певного завдання, що вимагає контакту і кооперації з гравцями, які виступають у ролі представників інших культур. Це відбувається за допомогою інструкцій, складених викладачем або самими учасниками, до ролей, які містять дані про базові цінності, моралі, систему норм і типових манер поведінки представників тієї чи іншої культури. У більшості випадків учасники мають при дотриманні культурних норм виконати певне завдання, яке потребує контакту і кооперації з гравцями, що грають представників інших культур. На основі програвання ситуації міжкультурного спілкування учасники міжкультурної симуляції вчаться

на власному досвіді стикатися з ситуаціями міжкультурного спілкування, а також можливими міжкультурними конфліктами, пов'язаними з особливістю тієї чи іншої культури. На відміну від міжкультурної рольової гри, в якій можуть програватися ролі представників неіснуючих культур, у міжкультурних симуляціях ідеться про спрямованість на конкретні цільові культури.

Під “*критичним інцидентом*” розуміється проблемна чи конфліктна ситуація міжкультурного спілкування, при якій культурно обумовлені відмінності в сприйнятті, поведінці й оцінюванні дій партнерів по комунікації призводять до порушень процесу міжкультурної взаємодії. Згідно з визначенням провідного фахівця в галузі міжкультурної психології, доктора Göbel (2003), “критичний інцидент” – це ситуація, яка може розглядатися як проблемна, конфліктна, “критична”. На думку дослідника проблем міжкультурної освіти Fetscher (2014), критичний інцидент є типовою ситуацією, коли представник однієї культури вступає у взаємодію з представником іншої культури, за такої умови для одного з представників ця ситуація буде конфліктною, спірною чи незрозумілою. Як підкреслює дослідник міжкультурного навчання у вищій школі Schumann (2012), критичні інциденти відрізняються від інших різновидів аналізу міжкультурних ситуацій, представлених у вигляді тексту (аналізу одиничних випадків, транскриптів міжкультурних діалогів тощо) своєю лаконічністю і концентрацією на “критичній події”.

У межах міжкультурного навчання студентів критичні інциденти використовуються як матеріал для аналізу конфліктної ситуації з можливістю пропозиції вирішення проблеми. В деяких випадках рішення проблеми вже існує, але воно не повністю приводить до позитивного результату ситуації, у такому разі студентам необхідно запропонувати альтернативне рішення. Так метод критичних інцидентів може комбінуватись з іншими методами міжкультурного навчання та виховання – культурного асимілятора, аналізу і зіставлення культур, міжкультурного діалогу (Колоссова, 2011). Метод критичних інцидентів у міжкультурному навчанні й вихованні студентів сприяє мінімізації та нейтралізації стереотипів, розвитку аналітичних здібностей у контексті ситуацій міжкультурних конфліктів, а також отримання необхідних знань про поведінкові особливості представників різних культур.

Критичні інциденти можуть також успішно застосовуватися в рамках *методу культурних контрастів*, який використовується для вивчення й аналізу основних відмінностей у поведінці, способі дії та мислення, обумовлених культурними нормами чи “стандартами”. Під “культурними стандартами” розуміються види сприйняття, мислення, оцінювання та дії, які сприймаються більшістю представників конкретної культури як норма (Kühnel, 2014). Водночас як власна поведінка, так і поведінка представників інших культур регулюються й оцінюються на основі цих культурних стандартів. Порівняння культур з погляду їхніх культурних стандартів має важливе значення, бо дозволяє виділити спільне і відмінне, на основі чого простіше вибудувати процес міжкультурної комунікації. Однією з умов успішної реалізації цього методу, в рамках міжкультурного іншомовного навчання, є залучення до практичних занять носіїв іноземних культур (наприклад, студентів, що навчаються у закладах вищої освіти з обміну, або викладачів – носіїв мови). Студенти та представники цільової культури, розглядаючи під своїм “кутом” ситуації міжкультурного спілкування, найкраще можуть порівняти як свої поведінку та дії, так і представників іншої культури, які можуть дати коментарі й пояснення з погляду власних культурних особливостей.

Не менш ефективними в межах застосування навчального міжкультурного тренінгу є *метод аналізу випадків із реального життя*, під яким розуміється вивчення й аналіз проблемної ситуації чи випадки з метою пошуку та розробки вирішення проблеми (Meffert, 2000). У рамках застосування цього методу відбувається представлення (переважно в письмовій формі) ситуації, яка містить події, що реально відбулися, щоб учасники тренінгу змогли проаналізувати описану проблему міжкультурного спілкування та знайти її можливе рішення.

Під випадком з реального життя в освітньому контексті прийнято розглядати спеціально розроблену чи підібрану історію, засновану переважно на реальних подіях. Одиначний випадок має включати опис ситуації і / або центральної проблеми, опис учасників ситуації, а також фонову інформацію, яка допомагає чи перешкоджає аналізу ситуації. Як стверджує дослідник методу аналізу одиначних випадків К. Eubel-Kasper (2009), він застосовується з метою демонстрації того, як можуть виникати та протікати конфліктні ситуації міжкультурного спілкування, а також для вивчення й аналізу культурних відмінностей учасників ситуації.

Центральним елементом методу є навчання вмінню знаходити рішення в групі (аналіз ситуацій часто відбувається як групова робота, а також вмінню аргументувати та захищати свою позицію. У деяких випадках рішення проблеми вже надано, а завдання учасників тренінгу полягає в пошуку альтернативних шляхів вирішення, або ж, навпаки, на основі аналізу ситуації потрібно виявити проблему, яка призвела до несприятливого результату ситуації. Вважаємо, що особливістю використання цього методу в міжкультурному навчанні та вихованні є групова робота й групова дискусія, яка використовується для обміну отриманими теоретичними знаннями чи особистим досвідом, необхідними для пропозиції вирішення проблемної ситуації або пошуку альтернатив. У такий спосіб відбувається успішний розвиток низки навичок (міжкультурних, комунікативних, аналітичних і командних).

Різновидом методу аналізу одиначних випадків є *метод культурного асимілятора*. Ключовою особливістю є культурно-специфічний характер методу, тобто його концентрація на конкретній культурі. Культурний асимілятор є описом типових критичних ситуацій взаємодії між представниками різних культур. За допомогою аналізу культурних асиміляторів учасники тренінгу на конкретних прикладах знайомляться з культурними стандартами та їхнім впливом на ситуацію міжкультурної комунікації представників конкретних культур. Підбір культурних асиміляторів для тренінгу спирається на певну тему. Існує безліч різновидів міжкультурних асиміляторів, наприклад, на виявлення міжкультурних відмінностей, нейтралізації стереотипів, зниження етноцентризму, вивчення звичаїв і національних традицій, особливостей вербальної та невербальної поведінки представників різних культур тощо. До кожного асимілятора пропонуються детально представлені варіанти відповідей, із-поміж яких необхідно вибрати правильний варіант з погляду конкретної культури (Brass, 2012). Після подання учасниками тренінгу свого вибору, викладач має пояснити, які із запропонованих варіантів є найдоречнішими в цільовій культурі, а які є помилковими. Сенс аналізу культурного асимілятора полягає в тому, щоб вивчити, як представники конкретної культури пояснили б виникнення проблемних ситуацій міжкультурного спілкування, а також якими були б дії більшості представників цієї культури в подібних ситуаціях.

Отже, міжкультурний тренінг є штучною навчальною ситуацією, хоча й наближеною до реальної. Однак, розглянуті методи міжкультурного тренінгу дозволяють майбутнім перекладачам у процесі вивчення іспанської мови після англійської дізнатися про міжкультурні відмінності мовленнєвої й немовленнєвої поведінки представників різних культур, особливості менталітету, розкрити тонкощі поведінки, пов'язаної зі звичаями й традиціями, соціальною структурою суспільства, отримати поради щодо манери поведінки в конкретній мовленнєвій ситуації та вибрати стратегію поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування, а отже, й формувати міжкультурну компетентність у ДМ у сукупності когнітивних, афективних і процесуальних компонентів.

Як зазначає А.А. Леонтьєв (1968), ситуації мають бути наближені до природних, бути специфічними для мовного середовища й умотивованими; носити навчальний характер і відповідати програмним вимогам, а також бути узагальненими, щоб студенти мали можливість легко перенести сформовані комунікативні вміння на однотипні ситуації.

Створюючи навчальну ситуацію міжкультурного тренінгу, необхідно враховувати умови процесу комунікації; тип ситуації; тему, мету, предмет розмови; ролі й стосунки; наміри учасників розмови; специфіку культурного фону ситуації; особливості міжособистісної взаємодії та комунікативного стилю поведінки.

Учасники міжкультурного тренінгу проходять три фази: інформаційну, порівняльну й адаптаційну. Спочатку вони отримують інструкції, знайомляться з умовами та мотивами діяльності, які вводять їх у ситуацію спілкування. Кожен учасник, поки грає свою роль, транслює особисту культуру й осмислює особливості чужої. Студенти аналізують відповіді та реакції співрозмовника, порівнюють власну лінгвокультуру з іншомовною, встановлюють, що подобається чи не подобається у культурі співрозмовника, виявляють спільне та відмінне. Після чого асимілюють певні феномени іншомовної культури та відбирають прийнятні правила для спілкування в міжкультурній ситуації.

При розробці завдань також враховуються положення контекстного, проблемного та проєктного навчання, різні аспекти кейс-аналізу, організація завдань міжкультурного тренінгу (зміст, відбір мовного матеріалу та формулювання комунікативних завдань, дотримання принципу наростання складності (від простого до складнішого)).

Ситуації, які використовуються в завданнях міжкультурного тренінгу, відповідають реальним ситуаціям спілкування. Об'єднані в комплекс, такі завдання забезпечують цілісність і системність міжкультурного тренінгу як лінгводидактичної технології. Завдання тренінгу мають єдину мету, вони виконуються в порядку наростання мовних і мовленнєвих труднощів, імітують існуючі в реальному житті мовленнєві акти. При виконанні тренінгових завдань студенти здійснюють пошук визначених рішень у контексті, імітують умови реальної ситуації міжособистісної / міжкультурної / професійно орієнтованої комунікації. У такий спосіб студенти розвивають певний культурний стиль поведінки в комунікативному просторі, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності в ДМ і вихованню толерантності.

Досліджуючи методичне підґрунтя та можливості використання тренінгу в умовах закладів вищої освіти, важливими є принципи організації міжкультурного тренінгу для формування в майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ. Зокрема, С.І. Макшанов (1998) розділяє принципи на чотири групи: 1) принципи створення середовища тренінгу; 2) принципи поведінки учасників тренінгу; 3) організаційні принципи; 4) етичні принципи.

Ключовими принципами категорії створення середовища іншомовного міжкультурного тренінгу є принцип системної детермінації та принцип реалістичності. Системна детермінація передбачає втілення в середовищі тренінгу основних чинників зміни психологічних феноменів людини й групи, взаємодію зовнішньої детермінації і самодетермінації та включення учасників тренінгу й організовану діяльність. Реалістичність тренінгу передбачає моделювання ситуацій і міжкультурних дій, максимально наближених до умов реального життя.

Складовими групи принципів поведінки учасників тренінгу є дослідницька і творча позиція, об'єктивація поведінки, принцип "щирості", принцип "тут і тепер". Принцип дослідницької і творчої позиції передбачає створення особливого творчого середовища тренінгу, в якому учасники засвоюють й апробують нові, незвичні для себе способи діяльності, отримують можливість поглянути на себе з боку. Об'єктивація поведінки пов'язана з отриманням зворотного зв'язку та поступовим розвитком саморефлексії учасників тренінгу в міру проходження його етапів. Об'єктивація тісно пов'язана з поступовим розвитком в учасників здатності оцінювати свою діяльність. Принцип "щирості" передбачає орієнтацію його учасників на відкриту та чесну взаємодію. Принцип "тут і тепер" спрямований на зосередження уваги учасників тренінгу на подіях, що відбуваються в тренінгу.

3-поміж організаційних принципів найвагомимим у рамках міжкультурного тренінгу є принцип просторово-часової організації. Просторово-часова організація тренінгу

передбачає встановлення тимчасових (тривалість тренінгових занять і тренінгового курсу) і просторових (оформлення тренінгового простору, розташування зон активної взаємодії учасників) регламентів тренінгу.

Значущим етичним принципом є відповідність заявлених цілей тренінгу його змісту, що виключає можливість відхилення в змістовній траєкторії тренінгу чи фокусуванні на другорядних завданнях, які виникають у ході тренінгу.

Окрім дотримання вищевказаних принципів загального плану, при проектуванні іншомовного міжкультурного тренінгу необхідно брати до уваги особливості перебігу групової взаємодії і спілкування учасників.

Принцип партнерського спілкування передбачає реалізацію суб'єкт-суб'єктної (діалогічної) взаємодії і виражається в загальному гуманістичному ставленні до партнера по спілкуванню через усвідомлення цінності особистості співрозмовника, урахування його інтересів, загальний настрій на співробітництво. При партнерській взаємодії учасники спілкування взаємодіють один з одним на рівних позиціях. Їхні цілі та мотиви спілкування можуть змінюватися у процесі взаємодії.

Принцип активізації пізнавальних процесів. Структура тренінгових занять передбачає наявність постійної діяльності, яка прогнозує включеність кожного учасника в інтенсивну групову взаємодію. Такий режим роботи створює сприятливі умови для аналізу тих чи інших проблем з різних поглядів, а також стимулює до пошуку нестандартних рішень.

Принцип персоніфікації висловлювань. Найчастіше члени тренінгу бояться безпосередньо висловлювати свою думку, побоюючись осуду з боку інших учасників. У такому разі вони вдаються до використання “безособових” форм, таких як “загальноприйнятою думкою є...”, “усім відомо...” тощо. Ведучому тренінгу, викладачу, важливо пояснити учасникам, що відмінності поглядів є нормальним явищем, і кожен учасник має усвідомлювати важливість власної думки. У ході тренінгу викладач стимулює студентів до більш відкритого вираження особистої думки, до усвідомлення її цінності.

Керованість, як універсальна характеристика педагогічної технології, передбачає “можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів” (Данчук, 2007). Ця особливість іншомовного міжкультурного тренінгу реалізується через його формат, який передбачає наявність шести етапів, кожен з яких спрямований на постійний моніторинг одержуваних даних за підсумками діяльності студентів, аналіз яких дозволяє варіювати перебіг освітнього процесу в режимі реального часу.

Підгрунтям основної частини багатьох сучасних тренінгів є навчальні цикли, що складаються з чотирьох і більше етапів. Їхня ефективність була багаторазово підтверджена в наукових роботах зарубіжних і вітчизняних дослідників (Н.К. Гладишева, І.І. Нурмінський, Н.Ф. Тализіна, С.Р. Campbell, А. Mumford, Р. Honey, К.Н. Jones, R.R. Sims, D. Wood та ін.).

З-поміж таких циклів, які потенційно можна використовувати для побудови міжкультурного тренінгу студентів-перекладачів, є такі:

– навчальний цикл, що складається з таких ступенів: focus – action – support – feedback – debriefing (фокусування – дія – підтримка – зворотний зв'язок – дебрифінг),

– навчальний цикл, що передбачає такі кроки: experiencing – publishing – processing – generalizing – applying (отримання досвіду – випуск – обробка – узагальнення – застосування),

– навчальний цикл, що включає такі процедури: encounter – (dis)confirmation – revision – anticipation – investment (зустріч – (не)підтвердження – перегляд – прогнозування – внесок Wood, D. (1995).

Найвідомішим навчальним циклом, що застосовується для конструювання сучасних тренінгів, є модель, розроблена D. Kolb (1984), яка містить такі етапи: experience – reflection –

abstraction – experimentation (конкретний досвід – спостереження – абстрактна концептуалізація – застосування). На першому етапі учасники отримують безпосередній конкретний досвід у межах певної діяльності. На другому етапі відбуваються осмислення й обговорення отриманого досвіду діяльності. На третьому етапі учасники тренінгу формують абстрактні уявлення й висувують гіпотези про нові, ефективніші способи здійснення діяльності в рамках розглядуваної теми. Заключний етап передбачає процес інтеріоризації отриманих уявлень та їх практичне опрацювання. Отже, перші два етапи апелюють до осмислення отриманого досвіду діяльності з погляду вже існуючого у студента досвіду діяльності, тоді як наступні два етапи спрямовані на пошук і створення успішніших способів здійснення діяльності.

Методичний інструментарій, який забезпечує досягнення визначеної мети, базується на розробленій моделі навчання, яка включає певні етапи навчання, що дозволяють покроково відстежувати прогрес студентів і систему вправ: 1) вступний ознайомчий етап; 2) етап первинного аналізу міжкультурно-діалогічної ситуації; 3) етап пошуку ефективних способів здійснення діалогічного взаємодії; 4) етап розвитку вмінь міжкультурної компетентності в ДМ на мікрорівні; 5) етап розвитку вмінь міжкультурної компетентності в ДМ на макрорівні; 6) етап рефлексії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, в умовах глобалізації все більшу значущість має підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Ефективною технологією формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ (іспанська мова після англійської) запропоновано міжкультурний тренінг, який реалізується з урахуванням принципів його організації, вибору інтерактивних методів навчання і таких завдань. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в науковому обґрунтуванні критеріїв відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ (іспанська після англійської) з використанням міжкультурного тренінгу.

ЛІТЕРАТУРА

- Атабекова, А. А., & Беленкова, Н. М. (2010). *Коммуникативный тренинг формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в разноуровневой поликультурной учебной группе*. Москва: РУДН.
- Данчук, М. П. (2007). Современные образовательные технологии и их дидактическая сущность. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*, 2, 118-123. Взято из <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-i-ih-didakticheskaya-suschnost/viewer>
- Кларин, М. В. (2016). *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта* [монография] (2-е изд.) Москва: Луч.
- Колосова, А. А. (2011). *Критический инцидент как метод межкультурного тренинга*. Взято из http://psyjournals.ru/files/40373/ethnoconf_2011_sbornik_Kolosova.pdf
- Курдюмова, И. М. (2015). Теория обучения в действиях Р. Реванса как путь к совершенствованию учебного процесса. *Современные тенденции развития науки и технологии*, 8(X), 74-78.
- Леванова, Е. А., & Соболева, А. Н., & Плешаков, В. А. (2011). *Игра в тренинге: личный помощник тренера*. Москва: Питер.
- Леонтьев, А. А. (1968). *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. Москва: Наука.
- Макшанов, С. И. (1998). *Психология тренинга в профессиональной деятельности* (Докторская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Садохин, А. П. (2009). *Межкультурная коммуникация*. Москва: РОССПЭН.
- Стефаненко, Т. Г. (2006). *Этнопсихология : практикум*. Москва: Аспект Пресс.

- Brass, K. (2012). *Trainingsmethoden: Der Culture Assimilator*. <http://www.fix-interkulturell.de/interkulturelle-trainingsmethoden/der-culture-assimilator/>
- Brislin, R. W., Bhawuk, D. P. S. (1999) *Cross-cultural training: Research and innovation. Social psychology and context*. Thousand Oaks (Cal.).
- Eubel-Kasper, K. (2009). *Kompetenz im Wandel: Ausbildung, Training und Beratung*. Münster: LIT Verlag GmbH.
- Fetscher, D. (2014). *Critical Incidents in der interkulturellen Lehre. Interkulturelle Didaktik zwischen Stereotypie und Komplexität der interkulturellen Situation Überlegungen zu einer interkulturellen Heuristik*. https://www.fhzwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris_Fetscher_Critical_Incidents_in_der_interkulturellen_Lehre.pdf
- Göbel, K. (2003). *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen>
- Kanis, S. (2010). *Module für interkulturelle Trainings*. Brandenburg: RAA Brandenburg.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Kühnel, P. (2014). Kulturstandards – woher sie kommen und wie sie wirken. *Interculture Journal*, 13(22), 57-78.
- Mayer, C.-H. (2008). *Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung: Didaktische Materialien zum Kompetenzwettbewerb*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meffert, H. (2000). *Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte-Instrumente - Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Rathje, S. (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch, Bielefeld
- Revans, R.W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule* (S. 55-80). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419250.55>
- Wood, D. (1995). Theory, Training and Technology. *Education Training*, 37(1), 12-16.

REFERENCES

- Atabekova, A. A., & Belenkova, N. M. (2010). *Kommunikativnyj trening formirovanija inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v raznourovnevoj polikul'turnoj uchebnoj grupe*. Moskva: RUDN.
- Danchuk, M. P. (2007). Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii i ih didakticheskaja sushhnost'. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obshhestvennye nauki*, 2, 118-123. Vzjato iz <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-i-ih-didakticheskaja-suschnost/viewer>
- Klarin, M. V. (2016). *Innovacionnye modeli obuchenija: issledovanie mirovogo opyta* [monografija] (2-e izd.) Moskva: Luch.
- Kolosova, A. A. (2011). *Kriticheskij incident kak metod mezhkul'turnogo treninga*. Vzjato iz http://psyjournals.ru/files/40373/ethnoconf_2011_sbornik_Kolosova.pdf
- Kurdjumova, I.M. (2015). Teorija obuchenija v dejstvijah R. Revansa kak put' k sovershenstvovaniju uchebnogo processa. *Sovremennye tendencii razvitija nauki i tehnologii*, 8(H), 74-78.
- Levanova, E. A., & Soboleva, A. N., & Pleshakov, V. A. (2011). *Igra v treninge: lichnyj pomoshnik trenera*. Moskva: Piter.
- Leont'ev, A. A. (1968). *Psiholingvisticheckie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvanija*. Moskva: Nauka.
- Makshanov, S. I. (1998). *Psihologija treninga v professional'noj dejatel'nosti* (Doktorskaja dissertacija). Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Sankt-Peterburg, Rossijskaja Federacija.

- Sadoin, A. P. (2009). *Mezhkul'turnaja kommunikacija*. Moskva: ROSSPJeN.
- Stefanenko, T. G. (2006). *Jetnopsihologija : praktikum*. Moskva: Aspekt Press.
- Brass, K. (2012). *Trainingsmethoden: Der Culture Assimilator*. <http://www.fix-interkulturell.de/interkulturelle-trainingsmethoden/der-culture-assimilator/>
- Brislin, R. W., Bhawuk, D. P. S. (1999) *Cross-cultural training: Research and innovation. Social psychology and context*. Thousand Oaks (Cal.).
- Eubel-Kasper, K. (2009). *Kompetenz im Wandel: Ausbildung, Training und Beratung*. Münster: LIT Verlag GmbH.
- Fetscher, D. (2014). *Critical Incidents in der interkulturellen Lehre. Interkulturelle Didaktik zwischen Stereotypie und Komplexität der interkulturellen Situation Überlegungen zu einer interkulturellen Heuristik*. https://www.fhzwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris_Fetscher_Critical_Incidents_in_der_interkulturellen_Lehre.pdf
- Göbel, K. (2003). *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen>
- Kanis, S. (2010). *Module für interkulturelle Trainings*. Brandenburg: RAA Brandenburg.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Kühnel, P. (2014). Kulturstandards – woher sie kommen und wie sie wirken. *Interculture Journal*, 13(22), 57-78.
- Mayer, C.-H. (2008). *Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung: Didaktische Materialien zum Kompetenzwettbewerb*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meffert, H. (2000). *Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte-Instrumente - Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Rathje, S. (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch, Bielefeld
- Revans, R.W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule* (S. 55-80). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419250.55>
- Wood, D. (1995). Theory, Training and Technology. *Education Training*, 37(1), 12-16.