

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

КОЧУБЕЙ ОЛЬГА СВЯТОСЛАВІВНА

УДК 159:811.111'25

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ
ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФІЛОЛОГІВ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
професор
Н.О. Михальчук

РІВНЕ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГА	10
1.1. Перекладацька діяльність як об'єкт психологічних досліджень.....	10
1.2. Перекладацька компетентність як складова професійної компетентності фахівця.....	24
1.3. Психологічний аналіз компонентів перекладацької компетентності філолога.....	41
<i>Висновки до першого розділу</i>	56
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	59
2.1. Структура перекладацької компетентності майбутніх філологів.....	59
2.2. Методичне забезпечення процесу дослідження перекладацької компетентності майбутніх філологів.....	76
2.3. Результати констатувального дослідження, їх аналіз.....	94
<i>Висновки до другого розділу</i>	139
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	142
3.1. Структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.....	142
3.2. Аналіз результатів сформованості перекладацької компетентності майбутніх філологів.....	155
<i>Висновки до третього розділу</i>	190
ВИСНОВКИ	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	250

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція України до світового економічного простору, розширення міжнародних контактів, зростання обсягів міжнародної торгівлі та дипломатичної діяльності призвели до того, що професія філолога, який володіє навичками перекладу, є однією з найбільш затребуваною у нашій країні. Зміни освітньої програми, які відбуваються в Україні останніми роками, також наголошують на необхідності підготовки великої кількості висококваліфікованих філологів, у яких є сформованою перекладацька компетентність. Знання філологом іноземної мови є базовою, але далеко не достатньою умовою його професійної компетентності. При цьому становлення перекладацької компетентності як складової професійної компетентності набуває пріоритетного значення.

Але, не дивлячись на те, що перекладацька компетентність була предметом спеціального вивчення в психолого-педагогічних дослідженнях (І.О.Зимня, В.Н.Комісаров, О.М.Леонтьєв, Р.К.Міньяр-Бєлоручев, Ю.А.Найда, Є.І.Пассов, Л.В.Щерба), до цих пір не існує єдиної думки стосовно структури перекладацької компетентності. Також спірним залишається питання, чи правомірним є виокремлення перекладацької компетентності як особистісного утворення, чи слід обмежуватися терміном “перекладацька компетенція”, що входить до структури професійної компетентності.

Велике значення для нашого дослідження мають теорії і концепції, в яких досліджуються такі феномени, як “переклад”, “комунікація”, “перекладацька діяльність”, “саморозвиток”, “рефлексія”, “інформаційні технології в перекладі” (Г.О.Балл, Л.С.Виготський, О.Ф.Волобуєва, Т.О.Долга, Л.В.Засєкіна, В.Л.Зливков, Г.О.Китайгородська, Г.С.Костюк, Ю.М.Крилова-Грек, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, Н.О.Михальчук, К.М.Скиба, М.Л.Смульсон, Н.В.Чепелєва та ін.). Ці дослідження сприяють накопиченню та систематизації наукової інформації з проблеми формування перекладацької компетентності майбутніх філологів під час їх навчання у вищих освітніх закладах. Однак до теперішнього часу залишається невизначеною структура перекладацької

компетентності філолога, недостатньою мірою окреслені шляхи з формування перекладацької компетентності фахівця, що враховують як змістову, так і ціннісно-сміслову сторони діяльності перекладача. Більше того, практично відсутніми є науково-методичні розробки, пов'язані з проблемою формування перекладацької компетентності майбутніх філологів, які під час навчання у вузі отримують спеціалізацію “вчитель іноземної мови”, “викладач іноземної мови” чи “філолог-дослідник”.

Недостатня розробленість даної проблеми та її актуальність на сучасному етапі розвитку суспільства і зумовили вибір теми дослідження: “Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконувалася в межах комплексних планових тем кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету “Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис” (реєстраційний номер 0106U000636) та “Просоціальна стратегія як основа морального становлення особистості” (реєстраційний номер 0112U002043). Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 1 від 29 серпня 2014 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 30 вересня 2014 р.).

Об'єктом дослідження є перекладацька компетентність майбутніх філологів.

Предмет дослідження – психологічні особливості, чинники та умови становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Мета дослідження полягає в психологічному обґрунтуванні особливостей, чинників та умов становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Гіпотези дослідження:

1. Становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів істотно вдосконалюється за психолого-педагогічних умов, створюваними спеціальною

системою професійної підготовки фахівців, яка актуалізує лінгвістичну, комунікативну, інтерпретативну, міжкультурну та ін. компетенції філологів.

2. Передумовою становлення високого рівня перекладацької компетентності майбутніх філологів є набуття ними інтелектуальної компетентності, яка великою мірою фасилітується включенням студентів до діяльності, наближеної до автентичних умов професії.

Мета та гіпотези дослідження визначають наступні його **завдання**:

1. Обґрунтувати загальні теоретико-методологічні основи становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.
2. Охарактеризувати особливості формування перекладацької компетентності в структурі професійної компетентності фахівця та розробити структуру перекладацької компетентності філолога.
3. З урахуванням специфіки перекладацької діяльності розробити структурно-функціональну модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.
4. На основі структурно-функціональної моделі розробити тренінгову програму становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів та апробувати цю програму у формувальному експерименті.
5. На основі комплексу діагностичних методик здійснити емпіричне дослідження становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.
6. З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів визначити психологічні особливості, чинники та умови становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали основні принципи психології: принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип єдності свідомості та діяльності (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн), принцип активності (К.О.Абульханова-Славська, А.О.Реан) принцип суб'єктності (О.К.Осницький, В.О.Татенко, В.М.Титов), принцип гуманістичної організації міжособистісної взаємодії в

педагогічному процесі вищої школи (Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, В.Л.Зливков, С.О.Мусатов, Р.В.Павелків, М.В.Савчин, Н.В.Чепелева), принцип діяльнісного підходу в навчанні студентів іноземної мови (І.О.Зимня), теорія навчання і розвитку у генетичній психології (С.Д.Максименко); концепції структурно-функціонального аналізу перекладацької діяльності (В.Н.Комісаров, Р.К.Міньяр-Белоручев, Я.Й.Рецкер); теорії та концепції становлення перекладацької компетентності фахівця (М.Дж.Беннет, І.О.Зимня, Д.І.Єрмолович, М.К.Кабардов, Л.М.Карамушка, В.В.Клименко, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Л.А.Петровська, Д.Х.Хаймс, А.Ф.Ширяєв, О.Д.Швейцер та ін.); теоретико-прикладні основи організації перекладацької діяльності майбутніх філологів (Л.С.Бархударов, О.Ф.Волобуєва, Т.О.Долга, Л.В.Засєкіна, І.О.Зимня, Р.К.Міньяр-Белоручев, Н.О.Михальчук, Ю.А.Найда, К.Л.Пайк, Є.І.Пассов, К.М.Скиба та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених в дослідженні завдань використано комплекс теоретичних та експериментальних методів: *теоретичні методи:* вивчення та аналіз психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури з проблеми, узагальнення, систематизація, теоретичне моделювання; *емпіричні методи:* психолого-педагогічний експеримент, бесіда, спостереження, анкетування, метод експертних оцінок, рангування, контент-аналіз, методи активного соціально-психологічного навчання (навчально-рольові, ділові ігри тощо), *статистичні методи:* факторний, кореляційний та дисперсійний аналіз, t-критерій Ст'юдента (статистична обробка даних проводилася з виконанням комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica' 00 Edition. Факторний аналіз було проведено із застосуванням методу вилучення – аналізу основних компонентів (Principal Component Analysis) і методу ротації – методу Варимакса з нормалізацією Кайзера (Varimax with Kaiser Normalization); також використовувався метод косокутової факторизації даних).

Організація та експериментальна база дослідження: дослідження проводилося в чотири етапи: теоретичний аналіз проблеми, констатувальний етап дослідження, формувальний експеримент, контрольний експеримент.

Дослідження проводилося протягом 2005 – 2014 років (в ході навчального процесу в Рівненському державному гуманітарному університеті (РДГУ), Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука (МЕГУ), Рівненському інституті слов'янознавства Київського славістичного університету (ПВНЗ “РІС КСУ”), Кременецькій гуманітарній педагогічній академії імені Т.Г.Шевченка, Донецькому інституті управління (ДІУ), Одеському національному університеті імені І.І.Мечнікова). Загальна кількість студентів, що брали участь в експерименті, складає 1936 осіб (із них 380 – студентів ПВНЗ “РІС КСУ”, 307 осіб – Кременецької гуманітарної педагогічної академії імені Т.Г.Шевченка, 355 студентів РДГУ, 296 осіб МЕГУ, 260 студентів ДІУ, 338 – Одеського національного університету імені І.І.Мечнікова). Також до експерименту було залучено 46 викладачів вказаних вузів, які виконували роль експертів.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалися методологічною основою і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; добором адекватних темі методів дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісної та якісної обробки одержаних даних, застосуванням методів математичної статистики в оцінці результатів дослідження.

Наукова новизна та теоретичне значення роботи полягає в тому, що *вперше*: визначено та емпіричним шляхом досліджено зміст та структуру перекладацької компетентності майбутніх філологів; розроблено структурно-функціональну модель становлення перекладацької компетентності студентів філологічних факультетів та *поглиблено зміст* функцій перекладу; *дістало подальшого розвитку* дослідження проблеми становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів; *висвітлено* концептуальні основи становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів; *виокремлено* особливості набуття студентами перекладацької компетентності; *розроблено й апробовано* програму фасилітації формування перекладацької компетентності майбутніх філологів; *визначено* психологічні чинники та умови становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Практичне значення дослідження визначається створенням програми психологічного тренінгу “Становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів” та реалізацією системи корекційно-розвивальних занять, метою яких є набуття студентами перекладацької компетентності; розробкою “Шкали експертної оцінки та самооцінки соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій майбутніх філологів”, її апробацією у формувальному експерименті.

Результати апробації тренінгу було узагальнено в психологічних рекомендаціях для викладачів кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ, кафедр психології МЕРУ та Одеського Національного університету імені І.І.Мечнікова. Матеріали досліджень можуть бути використані викладачами психологічних факультетів вищих навчальних закладів при читанні лекцій і проведенні практичних занять з курсів “Вікова психологія”, “Загальна психологія”, “Педагогічна психологія”, “Психологія перекладацької діяльності”, “Психолінгвістика”, “Психологія творчості”.

Результати дослідження впроваджено у практику роботи РДГУ (довідка № 119/3285 від 19.05.15 р.), ПВНЗ “РІС КСУ” (довідка № 325 від 20.05.15 р.), Котівської ЗОШ I – III ступенів Рівненської районної ради Рівненської області (довідка № 96 від 18.05.15 р.), Олександрійської ЗОШ I – III ступенів Рівненської районної ради Рівненської області (довідка № 86 від 22.05.15 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на міжнародних науково-практичних конференціях: “Проблеми сучасної психології” (Київ – Кам’янець-Подільський, 2011, 2014); “Проблеми психології спілкування” (Рівне, 2007); “Мова і культура” (Київ, 2009, 2010, 2014); “Актуальні проблеми дослідження та викладання мов і літератур світу” (Рівне, 2009, 2015); “Наука, освіта, суспільство очима молодих” (Рівне, 2009); “Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин” (Київ – Кам’янець-Подільський, 2011); “Здоров’я, освіта, наука та самореалізація молоді” (Чернівці, 2014); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: “Наука, освіта, суспільство очима молодих” (Рівне, 2006); “Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога” (Київ, 2010); “Актуальні

проблеми психології: психологія обдарованості” (Київ, 2010); “Актуальні проблеми психології: психологія навчання, генетична психологія, медична психологія” (Київ, 2012); “Іншомовна комунікація у світлі болонського процесу: методичні та лінгвістичні аспекти” (Луцьк, 2013); “Особистість в екстремальних умовах” (Львів, 2013); “Актуальні проблеми когнітивної психології” (Острог, 2013); “Психологія: реальність і перспективи” (Рівне, 2013); “Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості” (Рівне, 2013); “Педагогіка та психологія” (Чернівці, 2014); “Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти” (Чернівці, 2014); “Сучасні проблеми германського та романського мовознавства” (Рівне, 2013, 2014, 2015); щорічних звітних наукових конференціях РДГУ (2005–2015 роки); засіданнях кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ (2005–2015 роки).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 22 публікації, з них – 6 статей у фахових наукових виданнях з психології, затверджених МОН України, 2 статті – у науково-метричних виданнях, 9 тез наукових форумів, конференцій, семінарів, 4 статті – у інших виданнях, 1 – методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації: дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків. Основний текст викладено на 183 сторінках. Робота містить 16 таблиць на 20 сторінках; 4 рисунки, які займають 4 сторінки; 23 додатки на 87 сторінках, список використаної літератури (508 найменувань).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГА

1.1. Перекладацька діяльність як об'єкт психологічних досліджень

Переклад – це засіб забезпечення можливості здійснення комунікації між людьми, які спілкуються різними мовами. Тому для нашого дисертаційного дослідження особливе значення мають дані психолінгвістики щодо особливостей процесу реальної комунікації, специфіки прямих та опосередкованих мовленнєвих актів щодо співвідношення того змісту висловлювання, яке було сказане, а також того, що мається співрозмовником на увазі. На особливості перекладу усного тексту, вважають Т.Г.Бірюкова [47], В.Н.Комісаров [188], Р.К.Міньяр-Белоручев [273], Є.І.Пассов [317], І.Й.Ревзін [364], Я.Й.Рецкер [368], В.Ю.Розенцвейг [372], Г.О.Самойленко [383], Г.В.Чернов [450], А.Ф.Ширяєв [457] та ін., значно впливає контекст, ситуація спілкування, інші фактори, які визначають комунікативну поведінку людей та того чи тою мірою зумовлюють розуміння тексту, який перекладається.

У будь-якій мовленнєвій дії, в тому числі – й мовленнєвій дії перекладача, зазначають Г.О.Балл [30], М.М.Бахтін [37], В.С.Біблер [46], В.Л.Зливков [150], С.Ю.Курганов [227], У.Ламберт [483], В.Ф.Литовський [247], важливим є спілкування між Джерелом інформації (тим, хто говорить, або тим, який пише) і її Рецептором (тим, хто слухає або читає). Хоча кожен окремий перекладач вилучає із повідомлення різну за обсягом інформацію залежно від своїх знань, ступеня зацікавленості в повідомленні і тієї цілі, яку він собі ставить, приймаючи участь в комунікації. Ось чому повідомлення існує ніби в двох формах, які не є цілком тотожними: повідомлення, яке передається відправником (текст для того, хто говорить), і повідомлення, сприйняте адресатом (текст для того, хто слухає).

Деякі науковці, зокрема Т.О.Долга [121], Н.О.Михальчук [280], С.О.Мусатов [287], І.І.Халєєва [433], А.С.Хорнбі [440], Р.О.Якобсон [463] вважають, що для перекладу особливого значення набуває той факт, що ці форми одного і того ж

самого повідомлення знаходяться між собою у відношеннях комунікативної рівноцінності, яка есплікується в наступному:

- між цими формами потенційно існує висока ступінь подібності, оскільки вони складаються з однакових одиниць мови, які представляють, в основному, однакову (чи подібну) інформацію для всіх членів певної аудиторії;
- між ними фактично існує достатня ступінь подібності, яка здатна забезпечити необхідне взаєморозуміння співрозмовників у конкретних умовах здійснення перекладацької діяльності;
- обидві форми синтезуються перекладачем в єдине ціле, і відмінності між ними виявляються нерелевантними для учасників комунікації, які не усвідомлюють цих відмінностей, сприймаючи отримане повідомлення як таке, що ніби є оригінальним, і навпаки. Таким чином, для учасників, які беруть участь в перекладацькій діяльності, реально існує один єдиний текст, зміст якого в принципі може бути доступним всім, хто володіє мовою, за допомогою якої передається і сприймається повідомлення.

Якщо мова йде про усний (синхронний) переклад, то відбувається процес міжмовної (двомовної) комунікації. Оскільки Рецептор не в змозі здобути інформацію із тексту, висловленого або написаного невідомою мовою, міжмовна комунікація має опосередкований характер. Обов'язковою умовою для спілкування між комунікантами є наявність проміжної ланки, яка забезпечує мовленнєве посередництво, тобто перетворює вихідне повідомлення в таку форму, яка може бути сприйнята Рецептором (інакше кажучи, яка передає це повідомлення мовою Рецептора). Перекладач здобуває інформацію із тексту вихідного повідомлення (оригінала) і передає її комунікантам іншою мовою. Ось чому цю роль може виконати тільки особа, яка вирізняється необхідним ступенем двомовності, тобто перекладач, який вільно володіє двома мовами [463].

Окрім своєї посередницької ролі в процесі спілкування, перекладач інколи виконує суто комунікативні функції, які виходять за межі мовленнєвого посередництва. Як правило, це відбувається в процесі здійснення усного

перекладу, коли перекладач безпосередньо спілкується з учасниками міжмовного спілкування. В цьому випадку перекладач може бути змушений (з огляду на умови комунікації або по проханню одного з комунікантів) виступити в якості самостійного джерела інформації, даючи додаткові пояснення, роблячи висновки зі змісту оригінала, вказуючи на можливі помилки і т.д. Як усний, так і письмовий перекладач може суміщати виконання своїх обов'язків з діяльністю інформатора, редактора або критика оригіналу, тому спеціаліст повинен володіти всіма потрібними компетенціями, які дозволять йому здійснювати перекладацьку діяльність на фаховому рівні.

Подібно до того, як під час спілкування однією мовою тексти для того, хто говорить і для того, хто слухає, визнаються комунікативно рівноцінними і об'єднуються в єдине ціле, так і текст перекладу приймається за комунікативно рівноцінний тексту оригіналу. Задача перекладача – забезпечити такий тип кроскультурної комунікації, за умови якого текст, який створюється мовою Реципієнта (мовою перекладу) міг би бути повноцінною комунікативною заміною оригіналу і ототожнюватися перекладачем з оригіналом у функціональному, структурному і змістовому планах. Розрізняють декілька видів ототожнення.

Функціональне ототожнення оригіналу і перекладу полягає в тому, що переклад ніби приписується автору оригінала, публікується під його іменем, обговорюється, цитується таким чином, ніби він і є оригінал, перекладений іншою мовою.

Змістове ототожнення оригіналу і перекладу полягає в тому, що переклад повністю відтворює зміст оригінала, адже в ньому передається той самий авторський зміст за допомогою іншої мови.

Структурне ототожнення перекладу з оригіналом полягає в тому, що фахівець відтворює оригінал в дискурсивному плані, тобто в найбільш незначних деталях, структурно тощо. В цьому випадку перекладач досить точно передає структуру і порядок викладу змісту оригіналу, не дозволяє собі багато чого змінювати, вилучити повний текст чи додати інформацію від себе. Кількість і

зміст розділів, підрозділів та ін. в оригіналі і перекладі мають чітко співпадати. Якщо в оригіналі якась певна думка висловлена на початку другого розділу, то і в перекладі вона має знаходитись на тому ж самому місці. Якщо перекладач і дозволяє собі будь-які відступи по відношенню до певних структурних деталей тексту, то лише для того, щоб більш точно передати зміст оригіналу.

Таким чином, зазначають Н.М.Гавриленко [94], В. фон Гумбольдт [112], Г.Г.Жаркова [130], Г.О.Китайгородська [174] та ін., перекладач здійснює мовленнєве посередництво, за умов якого мовою перекладу створюється певний текст, комунікативно рівноцінний оригіналу, при чому його комунікативна рівноцінність виявляється в її ототожненні перекладачем з оригіналом в функціональному, змістовому і структурному планах. Вчені М.А.Бахарева [36], М.О.Богатирьова [48], К.О.Ганшина [98], Т.М.Дрідзе [123], І.В.Карпов [169], В.Н.Комісаров [187], Л.К.Латишев [237], Р.К.Міньяр-Белоручев [273], С.Ю.Ніколаєва [299], Я.Й.Рецкер [368], Г.В.Рогова [371], Г.М.Стрелковський [406] зазначають, що перекладач як учасник складного процесу спілкування одночасно виконує декілька комунікативних функцій. По-перше, він передає текст оригіналу, тобто бере участь в звичайному акті спілкування. По-друге, перекладач є творцем тексту мовою перекладу, тобто співавтором новоствореного тексту. По-третє, перекладач створює не просто текст мовою перекладу, а такий текст, який у функціональному, змістовому і структурному планах постає в якості повноправної заміни оригінала. А це означає, що перекладач порівнює мовленнєві еквіваленти одиниць мови, вишукує найбільшою мірою еквівалентні одиниці в мові перекладу, будує з них дискурсивні мовленнєві утворення, порівнює їх з оригінальними, обирає остаточний варіант перекладу тощо. Тим самим перекладач стверджує комунікативну рівність двох відрізків тексту, написаних різними мовами. Отже, процес перекладу і його результат цілковито залежать від комунікативних можливостей перекладача, його знань і вмінь, тобто, перекладацької компетентності.

Деякі вчені, зокрема Ю.Д.Апресян [22], М.М.Вятютнев [93], І.Н.Горєлов [103], І.О.Зимня [145], О.С.Кубрякова [219], О.Р.Лурія [254] вказують на те, що як і у процесі спілкування однією мовою в процесі перекладу міжмовна комунікація здійснюється шляхом поєднання в акті спілкування двох форм повідомлення, які розглядаються комунікантами як комунікативно рівноцінні. Хоча при цьому існує і досить значуща відмінність. В процесі спілкування однією мовою інваріантність повідомлення, яке передається і приймається, забезпечується тим, що обидва комуніканти користуються однією і тією ж мовленнєвою системою з однаковою сукупністю одиниць з більш-менш стійкими значеннями, які і перекладач, і реципієнт однаково інтерпретують.

Описуючи перекладацьку діяльність, фахівець має врахувати, що як посередник він може здійснити не тільки переклад, але й різні види адаптивного транскодування. Останнє – це вид мовного посередництва, за умов якого відбувається не тільки транскодування (перенос) інформації з однієї мови на іншу (що має місце і в перекладі), але й її перетворення (адаптація) з метою презентації тексту в іншій формі, визначеній не організацією цієї інформації в оригіналі, а задачами кроскультурної комунікації.

Таким чином, адаптивне транскодування, подібно перекладу, становить особливу репрезентацію змісту оригінала мовою перекладу, але той текст, який створюється, не призначений для повноцінної заміни оригіналу (Е.В.Бреус [66], Ю.М.Караулов [168], В.Н. Комісаров [188], Л.К.Латишев [237], А.В.Федоров [427], В.І.Хайруллін [431], І.І.Халєєва [433], О.Д.Швейцер [454]). Отже, переклад є основним видом кроскультурного посередництва. Комунікативна рівноцінність текстів оригінала і перекладу передбачає високу ступінь подібності лексичних одиниць цих текстів, які співвідносяться. Можливість досягнення такої подібності залежить від співвідношення систем і правил функціонування мови оригіналу і мови перекладу. Ось чому переклад більшою мірою, ніж інші види посередництва, визначається лінгвістичними факторами. Адаптивне транскодування іншомовного оригіналу також має перекладацький характер і може бути представлений як поєднання двох послідовних перетворень: переклад

в повному розумінні цього терміну і переклад як своєрідна адаптація тексту перекладу. Різні види адаптивного транскодування неоднаковою мірою виявляють окремі риси подібності з перекладом. Усіх їх з перекладом об'єднує так звана комунікативна вторинність: це завжди та чи інша репрезентація оригіналу іншою мовою.

Системний аналіз перекладацької практики й понятійної сфери сучасного перекладознавства дозволяє побудувати єдину типологію перекладів, яка узагальнює різні аспекти підготовки фахівців, етапи виконання, презентації і функціонування перекладу, які досить чітко співвідносять з основними компонентами перекладацької діяльності.

Вчені О.П.Загорська [136], О.М.Каплуненко [164], В.Н.Комісаров [187], Ю.А.Найда [487], С.Ю.Ніколаєва [299], В.Д.Потапова [339], А.В.Федоров [427] вважають, що типологізація перекладів здійснюється за допомогою наступних параметрів:

- співвідношення особливостей мови перекладу і мови оригіналу;
- характеру суб'єкта перекладацької діяльності і його особистого ставлення до автора тексту, який перекладається;
- типу перекладацької сегментації і способу переробки матеріалу, який перекладається;
- форми презентації тексту перекладу і тексту оригіналу;
- характеру відповідності тексту перекладу тексту оригінала;
- жанрово-лінгвістичних особливостей і жанрової приналежності матеріалу, який перекладається;
- повноти та типу передачі як змісту, так і глибокого смислу оригіналу;
- типу адекватності перекладу порівняно з текстом оригіналу.

В науковій літературі розрізняють переклади, виокремлені з урахуванням співвідношення типів мови перекладу і мови оригіналу:

- *внутрішньомовний переклад* – витлумачення мовних знаків за допомогою знаків тієї ж мови: *діахронічний (історичний) переклад* – переклад на сучасну мову історичного тексту, написаного мовою попередньої епохи;

транспозиція – переклад тексту одного жанру або функціонального стилю у формах зовсім іншого жанру або функціонального стилю;

- *міжмовний переклад* – перетворення повідомлення, експлікованого засобами будь-якої однієї знакової системи, в повідомлення, виражене засобами іншої знакової системи: *бінарний переклад* – переклад з однієї реальної мови на штучну або навпаки; *трансмутація* – переклад з будь-якої штучної мови на іншу штучну тощо.

Також вчені Л.К.Латишев [237], Р.К.Міньяр-Белоручев [273], Г.Е.Мірам [274], В.М.Нечаєва [297], Я.Й.Рецкер [368], Л.Г.Рязанова [377], Г.М.Стрелковський [406], К.М.Сухенко [407], Г.В.Чернов [450] розрізняють переклади, які виокремлюються з урахуванням загальної характеристики суб'єкта перекладацької діяльності і його ставлення до автора тексту, який перекладається: *традиційний переклад* – переклад, в якому основну увагу фахівець звертає на зміст тексту; *неавторський переклад* – який виконується перекладачем, що не є одночасно автором того тексту, який перекладається; *авторський переклад* – переклад, виконаний автором оригінального тексту; *авторизований переклад* – переклад оригінального тексту, апробований автором; *машинний (автоматичний) переклад* – переклад, виконаний за допомогою комп'ютера; *змішаний переклад* – переклад з використанням традиційної та машинної переробки тексту.

Також розрізняють переклади, які виконуються за типом перекладацької сегментації тексту із використанням окремих лексичних одиниць перекладу (Р.П.Зорівчак [152], С.П.Ковганюк [184], В.В.Коптілов [190], Л.К.Латишев [237], Т.Р.Левітська [239], О.Д.Швейцер [454], А.Ф.Ширяєв [457]): *поморфемний переклад* – переклад, який виконується на рівні окремих морфем без урахування їхніх структурних зв'язків; *дослівний переклад* – переклад, який виконується на рівні окремих слів без урахування змістових, синтаксичних і стилістичних зв'язків між словами; *пофразовий переклад* – переклад, який виконується на рівні окремих речень або фраз, які перекладаються послідовно одне за одним; *абзацно-фразовий переклад* – переклад, який виконується на рівні окремих речень або

абзаців, які перекладаються послідовно одне за одним; *цільнотекстовий переклад* – переклад цілого тексту, без виокремлення в якості окремих одиниць перекладу певних слів, речень чи абзаців.

Також розрізняють *письмовий* та *усний* переклади, виокремлені за ознакою форми презентації тексту перекладу і тексту оригіналу (В.І.Карабан [166], В.А.Кухаренко [230], Р.Ф.Проніна [345], О.Л.Пумпянський [351], К.Н.Редозубов [366], Я.Й.Рецкер [368], А.В.Федоров [427]).

Такі науковці, як І.І.Вульфєрт [91], Р.П.Зорівчак [152], Л.К.Латишев [237], О.М.Леонтєв [243], Р.К.Міньяр-Бєлоручєв [273] виокремлюють переклади, які характеризуються за характером і якостями відповідності тексту перекладу тексту оригіналу: вільний переклад; інтерпретація; адекватний переклад; точний (правильний) переклад; аутентичний переклад; завірений переклад тощо.

Також вирізняються переклади, які виділяються за ознакою жанрово-стилістичної своєрідності матеріалу, який перекладається (Л.С.Бархударов [34], В.С.Виноградов [80], Г.Д.Воскобойник [89], Н.М.Гавриленко [94], Ю.М.Караулов [168], Я.Й.Рецкер [368], Ф.А.Циткіна [445]): науково-технічний переклад; суспільно-політичний переклад; художній переклад; військовий переклад; юридичний переклад; побутовий переклад.

Також на окрему увагу заслуговують повний та неповний переклади, які характеризуються за ознаками повноти і способом передачі смислового наповнення змісту оригіналу (П.І.Копанєв [189], В.М.Крупнов [217], Є.І.Пассов [317], І.Й.Рєвзін [364], В.Ю.Розєнцвєйг [372], Г.О.Самойленко [383], Г.В.Чернов [450]).

Розрізняють переклади, виконані за ознакою базової прагматичної функції (Б.В.Бєляєв [40], Д.І.Єрмолович [127], І.О.Зимня [145], Н.С.Лєйтєс [241], О.М.Леонтєв [242], Ю.О.Сорокін [401], Р.Штольце [501]): практичний переклад; навчальний переклад; експериментальний переклад; еталонний переклад тощо. Також виділяються переклади, які характеризуються за ознакою первинності чи вторинності тексту оригіналу (О.Г.Андронов [20], Л.В.Бабіна [26], В.В.Бойко [53], І.В.Насталовська [293], М.Ю.Тєрєхова [415], Р.Р.Чайковський [446]):

прямий (первинний, безпосередній переклад); непрямий (вторинний) переклад; зворотній переклад.

Вчені В.С.Виноградов [80], В.Н.Комісаров [188], Л.К.Латишев [237], О.Л.Пумпянський [351], Н.В.Складчикова [395], А.В.Федоров [427], О.Д.Швейцер [454] виділяють переклади за характеристикою адекватності: семантико-стилістичний адекватний переклад; прагматично (функціонально) адекватний переклад; дезиративно адекватний переклад тощо.

Виявлення психологічного змісту перекладацької діяльності беззаперечно постає необхідною передумовою для пізнання його сутності. У цьому відношенні є справедливим висловлювання С.М.Сироваткіна про те, що переклад за своєю суттю є процесом психологічним. Психологічним характером вирізняються три його стадії (розуміння вихідного тексту, його інтерпретація і вибір форми мови перекладу або переформулювання [409]). Саме останнє змушує теоретиків, які вивчають особливості перекладацької діяльності, користуватися даними психолінгвістичних досліджень.

Нерідко дані психологічних досліджень фасилітують актуальну модифікацію існуючих моделей перекладацької діяльності. Так, Ю.А.Найда пропонує універсальну трансформаційну модель перекладу [488, с. 3-4]. Згідно з його думкою, ця модель вміщує три стадії: 1) аналіз, в результаті якого поверхнева структура на мові А зводиться до суто граматичних трансформацій (аналіз з урахуванням граматичних відносин і значень одиниць мови); 2) перенесення опрацьованого аналізу матеріалу із мови А на мову Б; 3) реконструювання – остаточна адаптація кінцевого повідомлення до норм мови перекладу [488].

Науковий аналіз перекладацької діяльності свідчить про те, що граматичні трансформації є одним із прийомів семантичного аналізу вихідного тексту і одним із способів побудови кінцевого висловлювання. Проте зведення перекладу лише до граматичних трансформацій схематизує реальний природний процес перекладу, оскільки в ньому використовуються і лексико-синтаксичні перефразування, і семантичні модифікації, зумовлені ситуативно-прагматичними факторами та ін. (В.С.Біблер [46], Ю.М.Лотман [250], Г.Е.Мірам [274],

А.Л.Назаренко [289], О.Д.Швейцер [454]). Це означає, що переклад може розглядатися як поєднання трьох складників: з одного боку, це – продукт, з іншого – певна сукупність технологій, ще з іншого – процес комбінування перекладачем певної сукупності знаків (вихідного тексту і тексту, який перекладається) і змістового сприйняття (реципієнтом) тих знаків, які запропоновані реципієнту перекладачем.

Таке розуміння перекладу дозволяє дещо по-іншому проаналізувати перекладацьку діяльність. Важливими постають не відмінності об'єктів цієї діяльності, але особливості формування технології конструювання перекладацьких об'єктів (подій, реалій і образів), їхня семантична (семіотична) специфікація, виявлення універсального перекладацького алгоритму, розширення методологічної бази здійснення перекладацьких операцій [28; 401]. Виявлення списку таких операцій, їх психологічний аналіз має неабияке значення для становлення перекладацької компетенції фахівця, яка, як зазначає Р.Штольце, є одним із провідних (базових) факторів процесу перекладу [501, с. 77-89]. Крім того, це дозволяє розглядати перекладацьку діяльність як процес породження, використання і доведення до автоматизму перекладацьких прийомів, а перекладознавство – як дисципліну, яка вивчає їх емотивно-аксіологічний статус, телеологію, їхні роди, види і комбінації тощо [28; 401], наближуючи, тим самим, перекладацьку діяльність до “інтерпретативної” теорії перекладу. Останню слід розглядати, передусім, з позиції герменевтики. Таким чином, в межах перекладацької діяльності виявляється можливим визначити операційний характер таких перекладацьких понять, як авторська позиція, композиція, сюжет і фабула, конотативний репертуар, сильні позиції (сміслові віхи) і ключові слова, значення, смисли і уявлення, референтні та текстові фрейми, модальні світи автора, читача і тексту з точки зору їхнього перетину та взаємозв'язку [401, с. 77-78].

Слід зазначити, що перекладацька діяльність була предметом дослідження переважно в роботах з методики викладання іноземної мови. Детально вивчено теоретичні та методичні аспекти процесу усної перекладацької діяльності

(І.О.Зимня [145], Р.К.Міньяр-Белоручев [273], Є.І.Пассов [317], Г.О.Самойленко [383], Г.В.Чернов [450], А.Ф.Ширяєв [457] та ін.), проблеми послідовного та синхронного перекладів, формування навиків та вмінь усного перекладу (М.А.Бахарева [36], Н.М.Гавриленко [94], Т.В.Григор'єва [108], Т.О.Долга [121], Г.Г.Жаркова [130], Г.О.Китайгородська [174] та ін.). Серед лінгвістів, які зробили вагомий внесок у розвиток теорії перекладу, слід відзначити В. фон Гумбольдта [112], В.М.Крупнова [217], О.О.Потебню [341], Я.Й.Рецкера [368], Ф. де Сосюра [403], О.Д.Швейцера [454], Л.В.Щербу [460], Р.О.Якобсона [463] та ін.

В психології проблемою вивчення окремих *видів усної перекладацької діяльності* займалися А.А.Алхазішвілі [12], Б.В.Беляєв [40], Т.О.Долга [121], І.О.Зимня [145], З.І.Кличнікова [179] та ін. Також проводилися дослідження взаємозв'язку мовлення та мислення в процесі оволодіння майбутніми перекладачами іноземною мовою (Л.С.Виготський [92], В.Н.Денисенко [116], М.І.Жинкін [131], П.І.Зінченко [147], М.К.Кабардов [156], В.М.Крупнов [217], О.Р.Лурія [254], С.Л.Рубінштейн [376], О.Ю.Чеботарьова [447] та ін.), мотиваційного аспекту оволодіння іноземною мовою та здійснення перекладацької діяльності (О.В.Гребенщикова [107], А.К.Маркова [263], Н.І.Непомняща [296], А.Петров [321] та ін.).

Психологічні та психофізіологічні механізми діяльності перекладача-синхроніста вивчали М.К.Бородуліна [62], Л.Віссон [503], Т.А.Казакова [157], Ю.М.Крилова-Грек [218], В.Льоршер [485], М.М.Любимов [255], Т.М.Мальчевська [262], А.Попович [335] та ін. Зокрема, Ю.М.Крилова-Грек [218] дослідила психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів.

В психологічній літературі проаналізовано три види усного перекладу: синхронний, переклад з паперу та послідовний переклад. У працях Б.В.Беляєва [40], І.О.Зимньої [145], Д.І.Єрмоловича [127], М.І.Жинкіна [131], З.А.Кочкиної [193], О.М.Леонтьєва [242], Д.О.Леонтьєва [244], О.Р.Лурії [254], Є.І.Пассова [317], Л.В.Щерби [460] та ін. зазначається, що усний переклад характеризується: слуховим сприйняттям повідомлення, складним запам'ятовуванням, обмеженим в

часі переключенням фахівця з однієї мови на іншу, усним та одномоментним оформленням перекладу, синхронним порядком операцій тощо.

Усний переклад аналізується в науковій літературі в межах різних підходів, а саме: а) лінгвістичного; б) психолого-педагогічного; в) психолінгвістичного; г) культурологічного. Перший, лінгвістичний підхід, достатньо глибоко представлений в роботах Л.С.Бархударова [34], Дж.Кетфорда [472], В.Н.Комісарова [187], Ю.А.Найди [488], І.Й.Ревзіна [364], Я.Й.Рецкера [368], В.Ю.Розенцвейга [372], А.В.Федорова [427], О.Д.Швейцера [454] та ін. Ці науковці розглядають переклад як процес трансформації тексту, написаного однією мовою, в текст іншою мовою.

Психолого-педагогічний підхід (Л.С.Виготський [92], М.І.Жинкін [131], І.О.Зимня [145], В.В.Клименко [176], О.М.Лактіонов [234], О.М.Леонт'єв [242], О.Р.Лурія [254], С.Д.Максименко [260], С.Л.Рубінштейн [376], Л.В.Щерба [460] та ін.) визначає усну перекладацьку діяльність як форму активного ставлення суб'єкта діяльності (студента) до дійсності, спрямовану на досягнення чітко сформульованої цілі (опануванням усною іноземною мовою та технікою перекладу). Відповідно до цього визначення в усній перекладацькій діяльності виокремлюють два компоненти: когнітивний та операційний.

З точки зору психолінгвістичного підходу (Т.Г.Бірюкова [47], О.Ф.Волобуєва [83], І.Р.Гальперін [96], Л.В.Засєкіна [139], Ю.М.Крилова-Грек [218], Ю.А.Найда [487], С.Х.Раппопорт [361], К.М.Скиба [394], Ю.О.Сорокін [401], Р.Штольце [501] та ін.) важливим постає не розрізнення об'єктів перекладу, а формування цілісної технології з метою конструювання перекладацьких об'єктів (подій, реалій та образів), їх семантична (семіотична) специфікація, виявлення універсального перекладацького алгоритму, розширення методологічної бази для здійснення перекладацьких операцій.

В сучасній психології помітною є тенденція аналізу перекладацької діяльності фахівця з урахуванням особливостей міжкультурного спілкування та суміжного з ним поняття “діалогу культур” (Г.О.Балл [30], М.М.Бахтін [37], В.С.Біблер [46], В.Л.Зликов [150], С.Ю.Курганов [227], У.Ламберт [484], В.Ф.Литовський [247],

Н.О.Михальчук [279], С.О.Мусатов [287], І.І.Халєєва [433], А.С.Хорнбі [440], Г.Т.Хухуні [442], О.Д.Швейцер [454] та ін.). Ця тенденція зумовлена, передусім, тим, що на відміну від людини, яка говорить, тобто знаходиться всередині власної семіосфери, перекладач відчуває себе на перетині, щонайменше, двох семіосфер: “своїї” та “чужої”. При цьому необхідно враховувати, що первинний текст постає індивідуальною реалізацією авторської моделі світу, а кінцевий перекладений текст буде синтезувати авторську модель світу та індивідуальну модель світу перекладача. Отже, у широкому розумінні перекладацька діяльність детермінована двома моделями або картинами світу: національною (етнічною) та індивідуальною.

Усна перекладацька діяльність розглядається Т.О.Долгою [120] як вид діяльності, який слугує реалізації суб’єкт-суб’єктного кроскультурного спілкування в усній формі. Дослідниця виокремлює характеристики перекладацької діяльності, що стосуються, зокрема, її усної форми: а) цілеспрямованість, оскільки всі дії перекладача спрямовані на досягнення певної визначеної мети; б) структурність – адже перекладацька діяльність існує в діях і операціях (сприйняття вихідного тексту, запам’ятовування, перехід від однієї мови до іншої, оформлення перекладу, синхронізація перекладацьких операцій і так далі). За своєю суттю перекладацька діяльність – евристична, тому що переклад не може бути завченим, алгоритмізованим, він здійснюватиметься залежно від ситуації, мотивів та цілей висловлювання тощо. Результатом перекладу стає розуміння або нерозуміння учасниками комунікації один одного, що виражається у їхніх діях у відповідь і сприяє або заважає досягненню їхніх цілей.

Стосовно перекладу художніх (або поетичних) творів, то його специфіка в тому, що людина, яка говорить (і людина, яка пише), продуцент тексту, кожне своє слово намагається вивести за його межі. Він неодмінно співвідносить “своє слово зі словами інших, з іншими текстами, з позамовними об’єктами, ситуаціями, подіями, фактами” [28]. Іншими словами, текст як елемент семіосфери (семіосфера розуміється як конгломерат об’єктів, подій, фактів та

оцінок, прийнятих в даній соціальній формації) виявляється співвіднесенням з іншими її елементами.

Якщо йдеться про художній переклад, неабиякого значення набуває поняття “картини світу” перекладача. Останнє є одним із фундаментальних понять, які відображують специфіку людини та її буття, взаємовідносини її зі світом, найважливіші умови її існування у світі тощо [337]. В даний час термін “картина світу” і близькі йому дефініції використовуються у всіх сферах знань, об’єктом вивчення яких є людина.

Так, перекладацька діяльність виявляється детермінованою не тільки інтеркультурними факторами: існування єдиної культури і спільної мови ще не означає гомогенності культурно-мовного простору. Кожне суспільство характеризується, наприклад, територіальною диференціацією й соціальною (професійною, статево-віковою та ін.) неоднорідністю, які виражаються в особливостях вживання мовних засобів окремими групами людей. До того ж, перекладач по-різному використовує мову в різних ситуаціях, що зумовлено не тільки соціальними факторами, але й своєрідністю індивідуально-особистісного світовідчуття.

Таким чином, оптимальність перекладу зумовлена не тільки знанням алгоритмів “чужої” культури, але також і зіткненням ментальних просторів автора вихідного тексту та його перекладача, тобто індивідуально-особистісними особливостями як першого, так і другого.

Особливу увагу в нашому дисертаційному дослідженні приділимо письмовому перекладу художніх (поетичних) творів як творчому процесу, адже, по-перше, дане питання є меншою мірою розробленим в психологічній літературі (порівняно з проблемою усної перекладацької діяльності чи формуванням іншомовних здібностей перекладачів), а, по-друге, саме цей аспект є фундаментальним для набуття майбутніми філологами перекладацької компетентності.

1.2. Перекладацька компетентність як складова професійної компетентності фахівця

Перш, ніж говорити про становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів, ми вважаємо за доцільне чітко визначити поняття “компетентність”. Слід одразу ж зазначити, що поняття “компетентність” у психологічній літературі тлумачиться досить неоднозначно. Беручи до уваги цей факт, вважаємо за необхідне, перш за все, розкрити його сутність, простеживши за особливостями еволюції, а потім розглянути власне перекладацьку компетентність філолога.

Так, поняття “компетентність” (лат. *competentia*, від *compeo* – спільно досягаю, відповідаю) тлумачиться в словниках як керування знаннями, які дозволяють зробити певний висновок [77, с. 212], “обізнаність, правомірність”, “авторитетність, повноправність” [77, с. 648]. У понятті “компетентність” виокремлюються два аспекти. По-перше, це – “коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі”. По-друге, це – знання і досвід особистості в тій чи іншій галузі діяльності [77, с. 613]. Тобто, компетентність являє собою інтегративну якість особистості, яка значною мірою визначає характер діяльності індивіда.

Перші згадки про поняття “компетентність” у науковій психологічній літературі зустрічаються в роботах німецького вченого Ю.Хабермаса, який використовує його як соціологічний термін в контексті теорії мовної комунікації [430]. У психологічних дослідженнях В.О.Адольф [5], Е.Ф.Зеєра [142], І.О.Зимньої [145], Н.А.Кузьміної [222], А.К.Маркової [263], В.А.Семиченко [391], В.В.Серікова [393], Ю.Г.Татура [413], А.В.Хуторського [441], С.Є.Шишова [458] та ін., а також зарубіжних дослідників Д.Вільямса [507], Ф.Гальтона [429], У.Пфінгстена [491], Дж.Равена [356], Р.Уайта [506], Р.Хінша [436], Н.Хомського [473] та ін. компетентність аналізується з двох позицій: як рівень професійного розвитку суб’єкта і як елемент його загальної психологічної культури.

У роботах з соціальної психології (В.О.Бодров [52], Л.А.Вайнштейн [73], Е.Ф.Зеєр [142], Б.В.Кулагін [223], В.Є.Орел [307], М.С.Пряжников [347],

Е.Е.Симанюк [408]) поняття компетентність тлумачиться як “досконале знання своєї справи, сутності роботи, яка виконується, складних зв’язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення запланованих шляхів тощо” [52, с. 85–94].

У більшості психологічних досліджень зазначається, що компетентність щільно пов’язана з характеристиками особистості і є результатом саморозвитку людини (А.О.Деркач [117], І.В.Карпов [170], А.К.Маркова [263], Ж.-П.Сартр [385], В.О.Толочек [419], Д.Шартъє [453]). Зокрема, Дж.Равен [357] розглядає розвиток особистості через становлення здібностей індивіда, таких, як знання, уміння, способи мислення. Відповідно, компетентна людина – людина з розвиненими здібностями. Такі науковці, як А.К.Маркова [263], Л.Дж.Пітер [325], А.В.Хуторської [441] та ін. вважають, що говорити про наявність компетентності необхідно лише за результатами діяльності, а не за витраченими на досягнення мети зусиллями. Компетентність досліджується і як певна частина, складова культури (Е.Ф.Зеєр [142], А.К.Маркова [263], М.С.Розов [373] та ін.) з точки зору того, що вміння та навички є домінантними (базовими) в структурі компетентності.

Поняття “професійна компетентність” (від лат. *professio* – офіційне знання, *compro* – відповідати, знаходити) в енциклопедичних виданнях тлумачиться як “інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, що відображують рівень знань і умінь індивіда, цілком достатній для здійснення певного виду діяльності” [77, с. 372]. Проблема професійної компетентності фахівців розглядалася в роботах науковців у зв’язку з питаннями планування підготовки фахівців (І.Ф.Байдюк [29], Г.М.Григор’янц [109], В.А.Раянгу [362] та ін.), адаптації молоді на робочому місці, підвищення кваліфікації працівників тощо (В.М.Тітов [417], Ж.Т.Тощенко [420], О.А.Турецький [423], В.Н.Шубкін [459] та ін.). Важливу роль у вивченні проблем професійної підготовки відіграли роботи, присвячені різним аспектам соціально-психологічних проблем студентства (Т.М.Кухтевич [231], Л.Я.Рубіна [375], О.О.Якуба [465] та ін.).

До поняття “професійна компетентність” звертаються багато учених – педагоги, психологи, методисти (О.М.Атласова [25], Б.С.Гершунський [101], Е.Ф.Зєєр [142], В.О.Кальней [159], Є.В.Клюєв [180], Ю.В.Койнова [186], В.Н.Комісаров [188], Н.А.Кузьміна [221], Л.М.Кустов [229], Л.К.Латишев [237], А.К.Маркова [263], С.Г.Молчанов [282], А.Я.Найн [291], А.І.Новіков [300], Н.М.Саприкіна [384], В.О.Сластьонін [396], О.А.Черемісіна [449] та ін.). Зокрема, Є.В.Клюєв вважає, що поняття “професійна компетентність” включає в себе знання, уміння та навички професійного характеру, а також способи виконання професійної діяльності [180].

Дещо по-іншому визначає професійну компетентність О.О.Горшкова. Отже, до структури професійної компетентності вчена відносить, крім знань, умінь і навичок, ще й як здатність приймати відповідальні рішення, вміння доводити справу до кінця, вміння постійно вчитися, оперативно опановувати нововведеннями і швидко адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності [104]. Професійну компетентність А.І.Новіков розглядає як інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка визначається готовністю і здатністю фахівця виконувати професійні функції з огляду на прийняті в суспільстві на даний момент норми і стандарти [300, с. 158–166].

Поняття “професійна компетентність” також було предметом спеціальних досліджень у роботах з управління навчальним процесом. У цих дослідженнях, крім сукупності знань, вона відображує ще й знання всіляких наслідків конкретного способу впливу на людину. Професійна компетентність розглядається як один з основних компонентів особистості або сукупність властивостей індивіда, що зумовлюють успіх у розв’язанні ним основних завдань, які зустрічаються в конкретній професійній сфері (М.Альберт [270], М.Мескон [270], А.М.Омаров [304] та ін.).

У психолого-педагогічній літературі також існують думки щодо того, які саме психологічні характеристики особистості мають розглядатися як складові професійної компетентності. На захист кожної з таких характеристик наводяться досить переконливі аргументи. Зокрема, наприклад, О.А.Черемісіна розглядає

професійну мобільність спільно з гнучкістю методу і критичністю мислення як складові професійної компетентності [449]. Професійну компетентність В.Н.Комісаров визначає як “структуру, яка вміщує знання, професійний досвід, здібності до діяльності і навички поведінки індивіда, що визначаються метою, складністю ситуації і посадою, а також знаннями і вміннями в сфері взаємодії з іншими інститутами і людьми” [188].

У своїх дослідженнях Е.Ф.Зеєр надає досить важливого значення поведінці спеціаліста в різних професійних ситуаціях. Так, вчений виокремлює такі складові професійної компетентності, як: соціально-правову, спеціальну, персональну, аутокомпетентність тощо [142]. Отже, до соціально-правової компетентності відносяться знання та вміння у сфері взаємодії з громадськими інститутами і людьми, здатність до оволодіння прийомами професійного спілкування і поведінки. До спеціальної компетентності – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння розв’язувати типові професійні завдання, здатність самостійно отримувати знання, вміння та навички за певною спеціальністю. Персональна компетентність включає здатність до постійного професійного зростання і підвищення власної кваліфікації. До аутокомпетентності відносяться адекватне уявлення фахівцем своїх соціально-професійних характеристик і особливості оволодіння технологіями подолання професійної деструкції. Погоджуючись з Е.Ф.Зеєром, А.К.Маркова також виділяє екстремальну компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися (зокрема, в умовах аварії) [263, с. 83].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (О.О.Бодальов [50], Л.С.Братченко [65], Н.Ф.Долгополова [122], Ю.М.Жуков [132], Ю.М.Ємельянов [126], М.К.Кабардов [156], В.І.Кашницький [173], В.В.Цветков [443], О.М.Яковлева [464] та ін.) дозволяє зробити висновок, що психологічний компонент є важливою складовою професійної компетентності. В наукових працях цей компонент також називається соціально-психологічною компетентністю. Так М.К.Кабардов [156] під соціально-психологічною компетентністю має на увазі здатність людини встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими

людьми. Соціально-психологічну компетентність Н.Ф.Долгополова [122] та В.В.Цветков [443] розуміють як морально-психологічну категорію, що являє собою сукупність знань, умінь та навичок в сфері вербальних і невербальних засобів спілкування з метою адекватного сприйняття і відображення фахівцем дійсності в різних ситуаціях міжособистісного спілкування. Інші вчені – В.І.Кашницький [173] та О.М.Яковлева [464] – розглядають професійну компетентність через систему внутрішніх ресурсів індивіда, необхідну для побудови комунікативних дій в ситуаціях міжособистісного спілкування. Під соціально-психологічною компетентністю О.О.Бодальов [50] і Л.С.Братченко [65] мають на увазі сукупність особистісних, когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей. Соціально-психологічну компетентність Ю.М.Жуков [132] і Ю.М.Ємельянов [126] розуміють як конгломерат знань, мовленнєвих і немовленнєвих умінь і навичок спілкування, що актуалізуються людиною в процесі природної соціалізації, навчання і виховання. Такі науковці, як І.Б.Дерманова [118], В.І.Кашницький [173] вважають, що до соціально-психологічної компетентності належить сукупність комунікативних здібностей, адекватних комунікативним задачам і достатніх для їхнього розв'язання. Соціально-психологічну компетентність Л.А.Петровська [322] розуміє як систему внутрішніх ресурсів, необхідну для орієнтування фахівця у спеціальному просторі та регулювання спеціалістом ефективного комунікативного впливу у ситуаціях професійної взаємодії. Отже, у широкому сенсі слова соціально-психологічна компетентність – це основа професійної компетентності, спрямована на повсякденне розв'язання проблем, що існують у конкретному суспільстві (Н.В.Калініна [158], В.М.Куніцина [226], Ю.Мель [268], У.Пфінгстен [491] та ін.).

Поняття “перекладацька компетентність” в психолого-педагогічній літературі розглядається різними авторами по-різному. Різноманітність і різноплановість тлумачень даного поняття великою мірою зумовлені розходженням наукових підходів. Опишемо основні з них.

З точки зору *діяльнісного підходу*, перекладацька компетентність завжди виявляється в діяльності. Діяльність та активність суб'єкта є провідними стимулами розвитку суспільства і особистості (П.Бурдьє [70], Е.Гідденс [476], Т.І.Заславська [140], П.Штомпка [481], В.О.Ядов [462] та ін.). Щодо діяльнісного підходу, компетентність включає знання, вміння, навички, а також способи виконання діяльності на високому рівні професійної кваліфікації відповідно до конкретних ситуативних умов, в інтересах задоволення фахівцем певних індивідуальних потреб (Ю.М.Жуков [132], Л.А.Петровська [322] та ін.).

Для різних діяльностей дослідники виділяють різні види компетентності. Розробляючи рівні володіння іноземною мовою в межах мовленнєвої компетентності, Рада Європи (2012 рік) виділяє стратегічну, соціальну, соціолінгвістичну, мовленнєву і навчальну компетентності. В працях Н.А.Кузьміної на матеріалі педагогічної діяльності компетентність вперше розглядається як “інтегративна якість особистості” фахівця [222].

Вивчаючи педагогічну компетентність вчителя загальноосвітньої середньої школи, Л.М.Мітіна [275] продовжила дослідження Л.А.Петровської [322]. Так, Л.М.Мітіна вважає, що педагогічна компетентність вміщує знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, професійній роботі особистості. У дослідженнях вченої також наголошується на складній інтегративній природі професійної компетентності [275, с. 46]. При цьому авторка виокремлює дві підструктури педагогічної компетентності: діяльнісну і комунікативну.

Узагальнюючи проаналізовані точки зору різних вчених, можна зробити висновок, що перекладацька компетентність вміщує знання, вміння та навички фахівця, які він застосовує у сфері професійної діяльності у різних видах активності. Перекладацька компетентність виявляється в умінні особистості здійснювати вибір, виходячи із адекватної оцінки себе в конкретній професійній ситуації. Компетентний спеціаліст орієнтується на майбутнє, враховує зміни у власній діяльності, готовий до самостійного поглиблення свого професійного рівня. Важливою особливістю професійної компетентності є те, що вона

реалізується в теперішньому часі та просторі, але завжди орієнтована на майбутній результат.

Погоджуючись в цілому із позиціями вчених, ми також схильні не обмежувати перекладацьку компетентність лише знаннями в певній професійній сфері, вважаючи такий підхід досить вузьким і одностороннім. Дані концепції та теорії будуть обов'язково враховані нами у процесі виокремлення складників перекладацької компетентності майбутнього філолога.

Представники *синергетичного підходу* (С.П.Капіца [163], С.П.Курдюмов [163], Ю.М.Лотман [250], Г.Г.Малинецький [163], А.М.Прихожан [343], Г.Хакен [432] та ін.) визначають перекладацьку компетентність як базові, узагальнені і сформовані на високому рівні якості особистості, її здатності найбільш універсально використовувати і застосовувати отримані знання і навички в процесі здійснення професійної діяльності.

З позицій *системного підходу* (А.Ф.Аміров [14], З.А.Багішаєв [27], В.О.Болотов [56], Л.Дж.Пітер [325], Дж.Равен [356], В.В.Серіков [393], А.В.Хуторської [441] та ін.) в структурі перекладацької компетентності виокремлюється професійна мобільність поряд з професійною діловитістю, яка має в своїй основі особистісну активність; професійна гнучкість, яка базується на адаптивності як особистісній якості; професійне новаторство, психологічними засадами якої є здатність фахівця до виконання творчої діяльності.

В межах даного підходу під перекладацькою компетентністю пропонується розуміти синтез знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти в ситуаціях, які склалися, і розв'язувати професійні задачі з високим рівнем ефективності; здатності і готовність перекладача до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до своєї професії як цінності [56].

З позицій системного підходу Дж.Равен під перекладацькою компетентністю розуміє не тільки знання, які безпосередньо мають практичне значення, але й світоглядну позицію фахівця, його загальні уявлення про природу, суспільство та інших людей [356].

В психолого-педагогічних дослідженнях існує так званий *особистісно-діяльнісний підхід* до визначення перекладацької компетентності. З точки зору особистісно-діяльнісного підходу компетентність може бути описана через співвідношення стану особистісної сфери людини (О.Г.Асмолов [24], В.О.Ганзен [97], О.Г.Ковальов [182], А.К.Маркова [263] та ін.). В межах даного підходу разом з поняттям “професійна компетентність” використовуються й інші дефініції, близькі за значенням до терміну “перекладацька компетентність”, який нас цікавить найбільшою мірою. Так, прихильники особистісно-діяльнісного підходу використовують терміни “професійне становлення особистості”, “професійний розвиток” (О.М.Борисова [60], С.Г.Вершловський [78], А.О.Деркач [117], Є.О.Климов [177], Т.В.Кудрявцев [220] та ін.), під якими розуміють інтеграцію і реалізацію професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, становлення стійкої професійної спрямованості фахівця тощо [70].

В акмеологічних дослідженнях (В.С.Виноградов [80], Т.А.Воробйова [87], А.О.Деркач [117], Н.М.Єршова [128], Є.О.Клімов [177], Н.А.Кузьміна [222], Л.Г.Лаптев [235], Л.Е.Орбан-Лембрик [305]) інтегруються принципи діяльнісного і особистісно-діяльнісного підходів, а також теорії компетенцій; тим самим, перекладацька компетентність розглядається як елемент більш складних особистісних структур і аналізується з урахуванням тих закономірностей, умов і факторів, які забезпечують найвищий рівень виконання перекладачем своєї професійної діяльності.

Розглядаючи перекладацьку компетентність з точки зору акмеології, ми розуміємо її більш широко – як інтегральну здатність людини будувати свій поступальний розвиток в різних сферах життєдіяльності з постійним ускладненням завдань і зростанням рівнів власних досягнень, які найбільш повно реалізують наявні у людини психічні ресурси особистості. Так, А.К.Маркова, яка досліджувала психолого-дидактичні умови та чинники формування акмеологічної компетентності управлінських кадрів, показала, що акмеологічна компетентність – це системно-структурна багаторівнева інтегральна особистісно-

діяльнісна якість, яка дозволяє людині ставити і ефективно розв'язувати завдання і проблеми різного рівня складності стосовно самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації особистості в різних сферах професійної діяльності [263].

Так, враховуючи особливості акмеологічного підходу, А.К.Маркова тлумачить перекладацьку компетентність як одну із сторін професіоналізму, що відображує ступінь відповідності людини вимогам своєї професії (а також ступінь готовності фахівця до виконання власної професійної діяльності). Професійна компетентність, на думку авторки, передбачає володіння знаннями, що дозволяють виконувати професійну діяльність самостійно і відповідально, ефективно тощо [263].

Одним з найважливіших підходів до визначення перекладацької компетентності є *культурологічний підхід* (І.С.Алексєєва [7], Л.І.Духова [124], Л.К.Латишев [237], О.Д.Огуй [302], Л.С.Подимова [331], Л.П.Пуховська [354], Н.В.Саєнко [381]). В межах даного підходу поняття перекладацької компетентності пов'язують з таким процесом, як міжкультурна комунікація, яку автори розглядають як сукупність різноманітних форм взаємостосунків і спілкування між індивідами і групами, що належать до різних культур. Аналізуючи перекладацьку компетентність в парадигмі культурологічного підходу, неабиякого значення набуває модель опанування іншої культури М.Беннета [469], яка складається з двох груп дій: етноцентристських та етнорелятивістських. Дану модель зображено на табл. А.1, Додатку А.

Зупинимося більш детально на характеристиці етапів моделі опанування фахівцем іншою культурою.

1 етап – заперечення. Етноцентризм не визнає існування культурних відмінностей. Заперечення може виявлятися як через ізоляцію (фізична ізоляція народів і культур один від одного), так і через сепарацію (диференціацію фізичних чи соціальних бар'єрів для створення дистанцій від усього, що відрізняється від власної культури).

У перекладацькій діяльності важливо, на думку М.Беннета, визнавати існування міжкультурних відмінностей. Коли ж ці відмінності починають усвідомлюватися, то першою реакцією є зростання напруги, що призводить до наступного етапу – захисту [469].

2 етап – захист. На даному етапі людина сприймає культурні відмінності як загрозу для свого існування і намагається їм протистояти. Оскільки існування відмінностей визнається як реальний факт, то захист являє собою крок вперед у розвитку міжкультурної чутливості порівняно із запереченням.

3 етап – применшення (мінімізація). За словами М.Беннета, цей етап являє собою останню спробу індивіда зберегти власну етноцентристську позицію: на культурних відмінностях відкрито наголошується, але їх визначають як дещо незначуще порівняно із значно суттєвішою культурною подібністю. Така позиція передбачає, що всі люди – однакові, але їх універсальні характеристики постають на першому плані з огляду на власну культуру, що означає: “Будь таким, як я”.

Своєрідним аналогом фізичного універсалізму є трансцендентний універсалізм, який передбачає, що всі люди є продуктом якогось єдиного принципу чи підходу. Найбільш відомий приклад – твердження Біблії, що людина створена за образом і подобою Божою. Перехід від етноцентризму до етнорелятивізму відбувається через зміну наукової парадигми від абсолютизму до релятивізму. Релятивізм (від лат. *relativus* – відносний) – методологічний принцип, який полягає в абсолютизації відносності й умовності знання, що призводить до заперечення можливостей пізнання людиною об’єктивної істини в цілому [77, с. 524].

Фундаментом етнорелятивізму є припущення, що поведінку людини можна зрозуміти, лише виходячи з конкретної соціокультурної ситуації, що у кроскультурній поведінки не існує стандарту правильності. Інакше кажучи, різні культурні відмінності поведінки та діяльності перекладача бувають прийнятними або неприйнятними лише в конкретних соціокультурних умовах. Люди визнають необхідність жити разом у мультикультурному суспільстві, тому вони готові поважати інших і вимагати поваги до себе, своєї особистості. Етнорелятивізм

починається з прийняття перекладачем культурних відмінностей країни, мова якої вивчається, як дещо позитивного, що природно завершується формуванням перекладацької компетентності філолога. Етнорелятивізм також має свої етапи:

1. *Визнання* (підбадьорення). За твердженням М.Беннета, існування культурних відмінностей – необхідна складова становлення перекладацької компетентності фахівців [167]. Спочатку визнається відмінність в поведінці, потім – в культурних цінностях і т.д. Можна сказати, що даний етап готує людей до актуалізації відносності культурних цінностей як базового елемента у вихованні міжкультурної компетентності перекладача, яка входить до структури перекладацької компетентності тощо.

2. *Адаптація* (приспосування) – передбачає розвиток альтернативних комунікативних умінь і поведінкових моделей перекладача. Адаптація починається з емпатії (співчуття) і завершується формуванням ціннісно-сислової сфери особистості. Емпатія ж означає можливість відчувати різні відчуття в процесі комунікації на основі власних уявлень про потреби інших людей.

Слід зауважити, що емпатійні почуття розвиваються у людини протягом довгих років, знаходячи форму у більш глибоких знаннях індивіда про інші культури, мови, розуміння різних комунікативних стилів, а також підвищення чутливості до різноманітних ситуацій, в яких можливим є спирання на альтернативні культурні цінності в професійній діяльності філолога.

Більш глибока адаптація перекладача до виконання професійної діяльності пов'язана з флексибільністю, під якою мається на увазі не просто усвідомлення фахівцем відмінностей різних культур, а й повне розуміння цих відмінностей у конкретних культурних ситуаціях. Така адаптація є можливою лише як результат особистого досвіду існування фахівців у просторі іншої культури. Фактично, В.С.Агєєв [3], О.О.Бодальов [51], Я.А. ван Ейк [475], В.В.Знаков [151], Л.Г.Іонін [155], Н.М.Лебедева [238], І.А.Стернін [404] вважають, що формування перекладацької компетентності фасилітується бікультуралізмом або мультикультуралізмом. При цьому автори наголошують на існуванні

міжкультурної чуйності (емпатійності), яка є узагальненням позитивного ставлення фахівця до культурних відмінностей.

3. *Інтеграція* є випадком повного пристосування перекладача до іншої культури, яка з часом починає усвідомлюватися фахівцем як власне своя. Перша фаза інтеграції – контекстуальна оцінка – описує механізм діяльності, який дозволяє фахівцю аналізувати і оцінювати ситуацію наявності кількох варіантів культурної поведінки перекладача. Контекстуальна оцінка фасилітує спеціаліста до обрання найкращої моделі поведінки в певній конкретній ситуації. Ця форма інтеграції є останньою стадією розвитку міжкультурної чуйності для більшості фахівців. Тим часом, деякі люди йдуть далі і опановують так звану конструктивну маргинальність. Саме на цьому рівні і формується міжкультурна (мультикультурна, маргинальна) особистість, для якої не існує природної культурної ідентичності.

Дослідники Г.Абрашкевичус [1], О.І.Куропятнік [228], О.П.Садохін [380] та ін. єдині в думці, що мультикультурність має стати важливою людською і соціальною цінністю, тим ідеалом, до досягнення якого людству слід прагнути, без чого, за своєю суттю, є неможливим формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців.

З позиції *раціогуманістичного підходу* розглядають феномен перекладацької компетентності Т.О.Долга [121], Ю.М.Крилова-Грек [218], Н.О.Михальчук [279], К.Л.Пайк [492]. Зокрема, вивчаючи психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць, Ю.М.Крилова-Грек зазначає, що ці особливості полягають в урахуванні: національно-етнічних та культурних особливостей мови, на які спирається фахівець у формулюванні висловлювання та використання ним дотичної до комунікативної ситуації семантичної одиниці; внутрішньої та зовнішньої форми семантичної одиниці, що впливають на утворення образу, почуттів та думок, які виражаються певною семантичною одиницею; змісту та обсягу семантичної одиниці, що знаходить своє відображення в основному сенсі, сутності висловлювання; властивостей семантичної одиниці у певному контексті (полісемія, конотативність, емоційно-експресивне забарвлення, вжиток слова у

прямому чи переносному значенні); зміни значення семантичної одиниці та сфери її вживання у ході суспільно-історичного розвитку; предметно-логічного та конотативного значення співвідносних слів тексту [218].

Аналізуючи особливості перекладацької діяльності фахівця, Н.О.Михальчук концентрує увагу на розумінні спеціалістом іншої культури, погляді на неї зсередини, який заснований на засадах екзистенційної традиції в психології, в центрі якої – феномени розуміння, пояснення, осягнення та тлумачення [280]. Даний підхід реалізується в термінах *emic* та *etic*, запропонованих американським вченим К.Пайком, запозичених ним з лінгвістики. Термін “емічний” (*emic*) використовується для позначення певних одиниць як інваріантів – фонема, морфема, лексема і т.д., тоді як “етичний” (*etic*) позначає варіанти одиниць – фон, аллофон, морф, алломорф і т.д. В сучасних культурологічних та етнопсихологічних роботах термін *emic* асоціюється зі змістом культуро-специфічного підходу, спрямованого на розуміння явищ, що вивчаються. Термін *etic* означає універсальний підхід, який використовується з метою тлумачення того, що вивчається [280].

Узагальнюючи різні підходи до поняття “перекладацька компетентність”, А.П.Назаретян і І.М.Дроздов включають до її змісту ряд ознак: опанування фахівцем специфічними здібностями, що вміщують особистісні психологічні риси і характеристики поведінки, значущі для даної професійної діяльності; здатність отримувати високі результати в певній сфері діяльності; наявність у перекладача не тільки знань, але й умінь застосовувати ці знання на практиці; постійна робота над собою з метою підвищення компетентності в процесі навчання у вузі; багатокомпонентність психологічної компетентності, що забезпечує найвищий рівень успішності в професійній діяльності перекладача [290].

Отже, в даному дисертаційному дослідженні ми будемо розглядати *перекладацьку компетентність* як володіння фахівцем відповідними знаннями, уміннями і навичками, які дозволяють йому діяти самостійно і відповідально у процесі виконання професійної діяльності. При цьому ми розглядаємо знання,

уміння і навички, які становлять не тільки когнітивну, операціонально-технологічну сфери діяльності, але й етичну, соціальну і поведінкову (конативну), що включають уміння встановлювати контакти, продуктивно та ефективно розв'язувати типові професійні завдання, контролювати свої емоції. Запозичивши також ідеї акмеології, ми додаємо і вміння, спрямовані на самостійне отримання перекладачем нових знань, на прогресивний особистісний та професійний розвиток тощо.

У дисертаційному дослідженні ми розглядатимемо перекладацьку компетентність в контексті професійної діяльності філолога, в структурі професійної компетентності фахівця тощо. Так, з метою окреслення структури перекладацької компетентності, опишемо основні, базові особливості перекладу, потрібні нам в даній дисертаційній роботі.

У різних концепціях особливості перекладу розкриваються по-різному, зокрема як “процес перетворення літературного твору, написаного однією мовою, в художній твір іншою мовою” [34]. При цьому обов'язковим є збереження плану змісту твору, тобто його актуальне значення (Л.С.Бархударов [34], М.П.Брандес [64], В.Н.Комісаров [188], Л.К.Латишев [237], Р.К.Міньяр-Белоручев [273], Я.Й.Рецкер [368]). Переклад, таким чином, є видом мовленнєвого посередництва, суспільне призначення якого в тому, щоб максимальною мірою наблизити опосередковану двомовну комунікацію до звичайного реального одномовного спілкування (Р.П.Зорівчак [152], В.В.Коптілов [190], Л.К.Латишев [237], Г.М.Стрелковський [406], А.Ф.Ширяєв [457]). Також переклад є процесом створення трансляту, тобто процесом передачі повного змісту оригіналу посередництвом мови, якою цей текст перекладається (В.П.Бесянін [41], С.П.Ковганюк [184], Т.Р.Левицька [239], Г.М.Стрелковський [406], К.М.Сухенко [407]).

Переклад І.О.Зимня та Д.І.Єрмолович визначають як безперервний процес осмислення (формування і формулювання) думки, що сприймається. За словами авторів, здійснюючи переклад, слід спочатку зрозуміти сенс повідомлення,

“перетворити” його в задум, а потім вже сформулювати висловлювання іншою мовою [145, с. 33].

Запропоновані точки зору на зміст, структуру та особливості перекладу розглядають цей процес як вид міжмовної трансформації. Проте, багато дослідників розглядають переклад як вид продуктивної діяльності (Б.А.Бенедиктов [42], М.Є.Добрускін [119], Л.А.Капанадзе [162], Д.Робінсон [370], А.О.Смірнов [397], А.Ф.Ширяєв [457] та ін.). Так, Б.А.Бенедиктов визначає переклад як “особливу двомовну діяльність” [42, с. 21], А.Ф.Ширяєв – як “мовно-мисленнєву діяльність” [457]. Процес перекладу Д.Робінсон розглядає як складний вид інтелектуальної діяльності, що вимагає швидкого здійснення фахівцем багаторівневого аналізу семантичних полів, синтаксичних структур, культурних відмінностей, соціологічних і психологічних аспектів врахування реакцій читача чи слухача. У перекладі актуальною є творчість, новизна, навіть перекладачі найбільш формалізованих текстів (наприклад, прогноз погоди) постійно стикаються з новими ситуаціями і змушені розв’язувати проблеми, які виникають досить несподівано [370, с. 157].

Узагальнюючи різноманітність визначень, ми дійшли до висновку, що переклад не можна розглядати лише як процес мовного перекодування. Переклад – це особливий вид людської діяльності, що задовольняє громадську потребу в двомовній комунікації, яка максимальною мірою наближена до одномовної в текстових, соціальних і культурних умовах, що постійно змінюються.

З урахуванням особливостей обраного нами виду діяльності, ми вважаємо за необхідне виділити функції, які виконує перекладач в ході своєї роботи. Надалі вони допоможуть нам перейти до розгляду поняття перекладацької компетентності майбутнього філолога.

Проаналізувавши ряд літературних джерел (Л.М.Алексєєва [8], Л.С.Бархударов [34], В.Вілс [508], Е.-А.Гутт [477], В.Н.Комісаров [188], Л.К.Латишев [237], Я.Й.Рецкер [368], Д.Робінсон [370], М.Я.Цвіллінг [444], О.Д.Швейцер [454]), окреслимо зміст таких *функцій перекладача*: когнітивно-інформаційної,

організаторської, проектувальної, посередницької, гностичної, креативної. Розглянемо деякі з них, які, на наш погляд, мають фундаментальне значення для фахівця.

Зокрема, *когнітивно-інформаційна функція* (Я.Й.Рецкер [368], О.Д.Швейцер [454] та ін.) відрізняється тим, що перекладач з легкістю сприймає і передає інформацію (почуту, прочитану чи побачену), при цьому цей процес сприймання здійснюється на інтуїтивному рівні. *Проектувальна функція* (В.Вілс [508], О.Г.Зайцева [137], Т.І.Олійник [303], Н.Г.Протасова [346] та ін.) характеризується вибором фахівцем комунікативних дій, найбільш ефективних у процесі розв'язання професійних завдань, відносним прогнозуванням наслідків такого вибору для досягнення поставленої мети діяльності. *Організаторська функція* (І.С.Алексєєва [7], В.В.Алімов [10], Л.С.Бархударов [34], Т.А.Казакова [157], В.Н.Комісаров [188], Т.Р.Левицька [239], А.С.Мікоян [272] та ін.) передбачає вибір перекладачем адекватних способів дій під час організації власної діяльності. *Посередницька функція* (Л.С.Бархударов [34], Л.К.Латишев [237], Н.Б.Мечковська [271], Г.Е.Мірам [274], К.Райс [495] та ін.) має на увазі задоволення зовнішньо детермінованої потреби спілкування між людьми, які вільно не володіють однією мовою. *Гностична (або дослідницька) функція* (Г.Готов [105], Е.-А.Гутт [477], Л.М.Єжова [125], Ю.В.Іванова [153], М.Я.Цвілінг [444] та ін.) передбачає здатність перекладача адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і давати реальну оцінку плину перекладацької діяльності. *Креативна функція* (Н.М.Андронкіна [19], М.В.Воробйова [86], А.К.Лукіна [252], Я.Й.Рецкер [368], Д.Робінсон [370], І.І.Халєєва [433]) відрізняється створенням фахівцем нової інформації, можливістю здійснення її продуктивного опрацювання і використання в конкретній практичній ситуації тощо.

Реалізація цих функцій відбувається через діяльність перекладача і потребує, на наш погляд, неабиякого рівня компетентності фахівця. Крім того, спеціаліст повинен вміти перекладати і художні тексти, а їхній переклад має неабиякі відмінності від усного (синхронного) перекладу будь-якої інформації. Людина,

що здійснює переклад художнього тексту, не є так званим “автоматизованим” мисленнєво-мовленнєвим механізмом, і, отже, суб’єктивність – одна із предомінант професійної особистості перекладача. Останній є представником тієї культури (етносу, держави, історичного періоду, класу, вертикального контексту та ін.), для якої він, за своєю суттю, і здійснює власне свій переклад. Філолог виконує *регулятивну функцію*: з одного боку, обираючи з оригіналу в переклад те, що буде доступним носіям спільної зі спеціалістом культури, з іншого – посилюючи і наголошуючи в тексті перекладу на тому, що може пройти повз аудиторії непоміченим, але при цьому є для даного твору принципово важливим. Регулятивна функція щільно пов’язана з *трансляційно-трансформаційною*: перекладач переносить в інший культурно-мовний вимір елементи тексту оригіналу, які читачі можуть сприйняти і зрозуміти дещо неадекватно.

Адекватність в межах нашого дослідження тлумачиться, виходячи з неповторності художнього тексту, і, як наслідок, – принципової неможливості досягнення абсолютної еквівалентності (максимальної ідентичності всіх рівнів змісту текстів оригіналу та перекладу) вихідного і кінцевого текстів, як відносна рівноцінність реконструкції семантичної модальності тексту оригіналу тощо. Тобто, йдеться про відтворення концептуальної, суб’єктивно-оцінювальної специфічності планів змісту вихідного тексту. Адекватність перекладеного варіанту потрапляє в деяку залежність від суміжності (відповідності) стратегій створення оригінального тексту і тексту-перекладу, оскільки від їхньої суміжності головним чином залежить функціональна естетична подібність оригіналу і перекладу. Отже, адекватність перекладу – поняття досить широке, що охоплює все різноманіття можливих характеристик даного твору (тексту), а також всі його експліцитні та імпліцитні смисли, задуми автора і т.д.

Отже, *перекладацьку компетентність філолога* ми не можемо розглядати лише як суму певних знань, вмінь та навичок, а також як сукупність певних особистісних характеристик, необхідних фахівцю для здійснення власне професійних функцій. З одного боку, суб’єктність філолога неминуче відбивається на перекладі (як і особливості представника будь-якої іншої

професійної групи – на продукті його праці). З іншого боку, необхідно наголосити, що ментальні простори індивідів взагалі не можуть цілковито збігатися, оскільки вони визначаються індивідуальним досвідом, у тому числі – знаннями і уявленнями, які репрезентуються за допомогою індивідуальних семантичних кодів. Однак, можна говорити про те, що успішність перекладацької діяльності філолога залежить від наявності певних “спільних зон” в індивідуальних ментальних просторах автора вихідного тексту і перекладача, які зумовлені наявністю в індивідуальній картині світу, по-перше, універсальних повсякденних знань про об’єкти і явища навколишньої дійсності, і, по-друге, знань, які сформовані в результаті подібних сценаріїв (їх фрагментів) соціалізації та індивідуалізації. Відповідно до теорії кроскультурної діяльності та комунікації, переклад буде більшою мірою вдалим і результативним, чим ширшими стануть “зони” перетину індивідуальних ментальних просторів автора вихідного тексту і перекладача. Саме спільність ментальних просторів зумовлює вербальну репрезентацію контексту засобами мови перекладу, яка відображуватиме психосеміотичні особливості як автора тексту, так і перекладача. Дані положення ми будемо враховувати, описуючи розроблену нами модель перекладацької компетентності філолога.

1.3. Психологічний аналіз компонентів перекладацької компетентності філолога

В даному підрозділі дисертаційного дослідження проаналізовано наявні в науковій літературі праці, в яких пропонується структура перекладацької компетентності фахівців, що дозволить нам запропонувати власну теоретичну модель досить складного, ще недостатньо вивченого в психологічному плані феномену.

Термін “перекладацька компетентність” одним їх перших був вжитий американським лінгвістом Д.Хаймсом [480]. Це поняття було розроблено вченим як альтернативне існуючому поняттю про ідеального учасника комунікації (або про ідеального комуніканта) в теорії структурної лінгвістики, яке запропонував

Н.Хомський [473]. Сутність поняття “ідеальний комунікант” полягала в правильному, грамотному, безпомилковому та адекватному змісту висловлюванню вживанні мови. Підхід Д.Хаймса кардинально змінив існуючі наукові уявлення про лінгвістичну компетентність, яка розглядалась Н.Хомський як якість людини, що досконало знає свою мову і не знаходиться під впливом “таких граматично іррелевантних умов, як обмеження обсягу пам’яті, відволікання уваги ... і знаходження помилок – випадкових або систематичних у застосуванні своїх знань у професійних комунікативних ситуаціях” [473]. Передусім, Д.Хаймс виходить з того, що перекладач працює з двома мовами, одна з яких є для нього нерідною, тому в його діяльності завжди будуть елементи творчості.

Ідея Д.Хаймса отримала свій розвиток у роботах інших дослідників. Так, в США більше двадцяти останніх років багато вчених приділяють увагу розвитку комунікативної компетентності студентів, які вивчають іноземні мови. Зокрема, С.Савінгтон дає визначення цьому поняттю як здатності функціонувати в іншомовній комунікативній ситуації [497]. Під іншомовною комунікативною ситуацією автор розуміє обставини, які динамічно змінюються, адже завдяки перекладацькій компетентності фахівець швидко адаптує себе до загального обсягу інформації, яка отримується. При цьому ця інформація може бути як лінгвістичною, так і паралінгвістичною. Отже, механізми перекладу є своєрідним засобом для здійснення ефективної комунікативної дії, тобто фактично йдеться про вплив перекладача на реципієнтів, які сприймають перекладений текст, про творчі біфуркаційні моделі перекладу тощо.

Досліджуючи в подальшому більш детально поняття “перекладацька компетентність”, а саме розглядаючи його стосовно удосконалення процесу вивчення іноземних мов, С.Савінгтон робить значний, на наш погляд, внесок у загальне осмислення змісту цього поняття. Так, в дослідженнях цього автора говориться про значущість використання міміки і жестів у розвитку перекладацької компетентності; про приналежність перекладацької компетентності як до усної, так і до писемної мови; про відносність даного

поняття, яке безпосередньо залежить від взаємодії людей, залучених в процес комунікації чи співтворчості; про врахування ситуативності в перекладацькому процесі тощо [497].

Подібне розуміння перекладацької компетентності наводить нас на думку про те, що навколо цього поняття існує досить багато ситуативних ознак. Можна вважати, що місце, час, вік комунікантів, їх соціальний статус, емоційний, фізичний, психічний стан на момент спілкування, рівень розумового розвитку, стиль поведінки, виховання і таке інше впливають на результат перекладацької діяльності. Ці ознаки, залежно від їх сукупного домінування в тій чи іншій ситуації, можуть як перешкоджати, так і позитивно впливати на процес перекладу та його результат.

Спроби виявити структуру перекладацької компетентності належать й іншим зарубіжним дослідникам, які також вивчають це явище з точки зору методики викладання іноземних мов. Більшість з науковців приймають ідею Д.Хаймса як таку, що є єдино вірною, вирізняючись лише диференціюванням термінологічного апарату в структурі цього поняття. Деякі дослідники, говорячи про перекладацьку компетентність і навички перекладу як про цілковито рівнозначні категорії, стверджують, що для успішного функціонування в тій чи іншій іншомовній ситуації перекладач повинен мати граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну і стратегічну компетентності, які і входять до структури перекладацької компетентності тощо [480]. Іншими словами, перекладацька компетентність так само, як і у Д.Хаймса (який виокремлює лінгвістичну та прагматичну її складові), може бути розглянута з двох позицій. Граматичний і дискурсивний аспекти є виключно мовними та такими, що еквівалентні лінгвістичній компетентності в класифікації Д.Хаймса. Стратегічний аспект автори співвідносять з умінням використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, що відповідає прагматичній компетентності, за Д.Хаймсом. Уміння застосовувати вербальні та невербальні засоби комунікації не має розцінюватися буквально як фізичне вміння. Воно передбачає раціональне застосування перекладачем всіх набутих вмінь та навичок у професійній

діяльності. Що ж стосується соціолінгвістичного аспекту, то він, на наш погляд, є значно ширшим за всі інші перераховані аспекти, адже може виявлятися в структурі кожного з них. Тому таке виокремлення аспектів перекладацької компетентності ми вважаємо не зовсім доцільним з точки зору їх нерівнозначності [480].

Дещо інше структурування перекладацької компетентності пропонується іншими дослідниками, згідно з якими це поняття містить у собі такі компоненти, як лінгвістичні знання (до них автори відносять паралінгвістичні і невербальні явища), інтерактивні навички в будь-яких конкретних ситуаціях, а також знання про культурне значення іншомовної лексики, яка вживається фахівцем в процесі перекладу. В структурному плані цей підхід відрізняється від перерахованих вище тим, що знання про культурне значення іншомовних слів в парадигмі культури не можуть розглядатися та аналізуватися окремо від знання лексики в цілому, від дискурсу тощо.

Поняття “перекладацька компетентність” зустрічається і в дослідженнях німецьких учених, які також вживають його з позицій викладання іноземних мов, зокрема теорії перекладу. Так, говорячи про цілі навчання іноземній мові, німецький дослідник М.Пельц зазначає, що замість поняття “лінгвістична компетентність” в науковій царині все частіше вживається поняття “перекладацька компетентність”, наголошуючи на соціальній значущості процесу вивчення іноземних мов [490]. Дійсно, з цим важко не погодитися. Загальновизнаним фактом є те, що іноземна мова не може бути затребувана поза соціумом. З цього виходить, що суспільство вносить свої корективи в спілкування (як рідною, так і іноземною мовами). При цьому спостерігається взаємопроникнення та взаємовплив процесів, що відбуваються в суспільстві, а також психічних процесів особистості, пов’язаних з вивченням як іноземної, так і рідної мови.

Цікавим є підхід іншого німецького вченого – Г.Меленка [486]. У його дослідженнях зустрічається поняття “вербальна перекладацька компетентність”, яке означає здатність однієї людини впливати на іншу засобами мови і певним

чином реагувати на ці засоби. В структурі вербальної перекладацької компетентності автор розрізняє прагматичну, семантичну і синтаксичну, які співвідносяться зі сферами висловлювання. Значення прагматичного аспекту розкривалося нами вище. Аналогічно усім вищеперерахованим визначенням виділені аспекти перекладацької компетентності також можна розглядати з двох позицій, а саме – лінгвістичної і прагматичної.

В науковій літературі (Н.М.Гавриленко [94], І.О.Зимня [145], Ю.М.Тельпуховська [414], А.В.Федоров [427], А.П.Чужакін [451], А.Ф.Ширяєв [457]) поняття “вербальна перекладацька компетентність” розглядається як здатність однієї людини впливати на іншу. Зауважимо, що впливати означає домагатися потрібного результату шляхом здійснення впливу на реципієнта. У психології під впливом розуміють цілеспрямоване перенесення інформації від одного учасника взаємодії до іншого. Як відомо, для того, щоб впливати на комуніканта, слід адекватно сприймати цього комуніканта. Так, впливати можна на стан, поведінку і на особистісно-сміслові утворення суб’єкта. Отже, розуміння іншомовної перекладацької компетентності, запропоноване Г.Меленком, дозволяє виділити в структурі цього поняття не тільки перцептивну, а й інтерактивну сторони [486].

У багатьох психологічних дослідженнях (В.В.Баркасі [33], Л.С.Бархударов [34], Н.В.Басова [35], Ю.П.Вєтров [79], Н.І.Гез [99], М.В.Кларін [175], І.П.Підласий [326], З.Ф.Підручна [327], І.І.Халєєва [433] та ін.) зазначається, що іншомовна перекладацька компетентність має досить складну структуру. Багато соціолінгвістів, які досліджують мову в соціокультурному контексті, звертають увагу на фактор так званої соціальної зміни у процесі формування перекладацької компетентності. Наприклад, американський спеціаліст із соціолінгвістики У.Лабов вважає, що кожен індивід, який говорить, належить тому чи іншому лінгвосоціуму, має різні (варіативні) мовні підсистеми [482]. Варіативність простежується на двох рівнях. Перший рівень автор називає стратифікаційним, де зміна мови пов’язана з соціальною структурою лінгвосоціума. А другий рівень,

ситуативний, є диференційованим використанням мови залежно від мети перекладу.

Отже, перекладацька компетентність пов'язана зі здатністю передачі-сприймання інформації; з оволодінням різними засобами спілкування (вербальними, невербальними); із особистісним впливом (персоналізація, відтворення себе в іншому); із досягненням однакового сприйняття комунікативної ситуації.

Більшість вчених (Н.В.Басова [35], А.Б.Зверінцев [141], Л.К.Латишев [237], О.М.Леонтьєв [242], В.О.Якунін [466]) вважають, що перекладацька компетентність передбачає певний рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної спостережливості, пам'яті й мислення, уяви, що виявляються найбільш повно в рефлексивності, емпатії і т.д. За допомогою перекладацької компетентності філолог здатен продемонструвати певний рівень знань з фахових дисциплін, а також практичних умінь, які забезпечують успішність комунікацій (володіти соціальною перцепцією, розуміти, а не лише візуально сприймати; презентувати себе у спілкуванні; оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані, тобто мати вміння мовленнєвого і немовленнєвого контакту (А.Б.Зверінцев [141], О.М.Леонтьєв [242], В.О.Якунін [466] та ін.).

Структуру перекладацької компетентності в умовах професійної діяльності аналізують Н.В.Бордовська [59], Л.М.Мітіна [275], А.К.Михальська [278], М.М.Обозов [301], А.О.Реан [363], Л.А.Шипіліна [456], О.А.Юніна [461], В.О.Якунін [466] та ін. Ці та інші автори, характеризуючи професійну діяльність перекладача, оперують такими поняттями, як “комунікативна взаємодія” (Л.А.Шипіліна [456]), “комунікативні вміння” (О.М.Леонтьєв [242], О.А.Радченко [358], В.О.Якунін [466]), “комунікативність” (М.М.Обозов, [301] Р.О.Парошина [315]), “комунікативні якості, властивості особистості” (Б.Г.Ананьєв [15], О.О.Бодальов [50], В.А.Кан-Калик [161], В.О.Лабунська [232], А.В.Мудрик [286], Л.А.Петровська [322], А.У.Хараж [435]), “комунікативні процеси” (Г.М.Дрідзе [123], О.М.Леонтьєв [243], В.О.Якунін [466]), які, на думку вчених, і входять до структури перекладацької компетентності.

У межах теорії і практики міжкультурного спілкування перекладацька компетентність розглядається як складне особистісне утворення, в яке входять знання, соціальні настановлення, вміння та досвід у галузі міжособистісного спілкування (Л.А.Петровська [322]); перекладацька компетентність аналізується як система внутрішніх засобів регуляції фахівцем власних комунікативних дій (Ю.М.Жуков [132]); як орієнтування у спілкуванні, засноване на знаннях й емпатійному досвіді індивіда, а також на вільному опануванні засобами спілкування, в тому числі – й кроскультурними (Ю.М.Ємельянов [126]).

У дослідженнях І.В.Макаровської перекладацька компетентність розуміється як система психологічних знань фахівця про себе і про інших, умінь і навичок в спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дозволяє спеціалісту вибудовувати міжособистісне спілкування відповідно до цілей і умов перекладацької діяльності [258].

Перекладацьку компетентність фахівця А.А.Попова розглядає як узгодженість (співрівневість) між її ціннісними орієнтаціями, знаннями практичного спілкування, що характеризується поєднанням таких особистісних компонентів, як комунікативна спрямованість, комунікативні здібності, комунікативна поінформованість та індивідуальний стиль професійного спілкування тощо [334].

Подібно до проаналізованого перекладацьку компетентність розуміють В.В.Богданов та В.В.Бурлаков, а саме як сукупність знань і умінь, необхідних для оцінки ситуації спілкування, для визначення характеру комунікативної поведінки фахівця [49; 72]. Поняття “перекладацька компетентність” І.Р.Алтуніна співвідносить з поняттям “здібності для здійснення перекладу” [11]. Ці здібності визначаються авторкою як особливі якості особистості, які відносяться, з одного боку, до рис характеру людини, а, з іншого боку, – до її здібностей, з третього боку, – до міжособистісного спілкування або комунікативної діяльності.

Під перекладацькою компетентністю Н.В.Воловик розуміє сукупність лінгводидактичних, лінгво-комунікативних та лінгвокраїнознавчих знань, навичок і умінь перекладача в практичному використанні мови у змінних комунікативних ситуаціях і умовах мовотворення. Лінгвістична компетенція

(термін Н.Хомського [473]) входить в перекладацьку компетенцію (термін Д.Хаймса [480]), і під останньою розуміється Н.В.Воловик як володіння лінгвістичною компетенцією, тобто певною сумою відомостей мовного характеру, вміннями співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, а також як здатність перекладача організовувати кроскультурне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання [84].

Аналогічну характеристику перекладацької компетентності пропонує Л.Д.Столяренко, що розглядається вченим як вміння підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної кроскультурної комунікації характерним є досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета спілкування тощо. Перекладацька компетентність аналізується Л.Д.Столяренко як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії [405]. Перекладацьку компетентність Н.В.Копилова також розуміє як сукупність сформованих професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, здатностей до самоконтролю, емпатії, культури вербальної і невербальної взаємодії. В цілому перекладацьку компетентність Н.В.Копилова розглядає як складову частину психологічної компетентності, яка є свого роду інтегративною якістю особистості, що виникає у процесі “взаємодії і гармонізації” компетентностей, які відносяться до взаємодії і діяльності людей [191]. Це, насамперед, наступні компетентності:

- *компетентність виконання пізнавальної діяльності* як здатність створення і розв’язання нестандартних, проблемних ситуацій – їх продуктивне і репродуктивне пізнання і дослідження;
- *компетентність самовдосконалення* як здатність до самостійного професійного, мовленнєвого і мовного розвитку; оволодінню культурою рідної мови, володіння іноземною мовою тощо;
- *компетентність соціальної взаємодії* як здатність адекватного встановлення взаєморозуміння, уникнення конфліктів, створення клімату довіри;

- *компетентність в спілкуванні* як здатність цілком адекватної взаємодії у процесі знаходження вербальних і невербальних засобів і способів формування й формулювання думки під час її породження і сприйняття рідною та нерідною мовами;
- *компетентність інформаційно-технологічна* як здатність користуватися, відтворювати, удосконалювати засоби і способи отримання і відтворення інформації в друкованому та електронному виглядах.

При цьому Н.В.Копилова зазначає, що з точки зору особистісного підходу перекладацька компетентність являє собою актуалізацію іншомовних компетенцій як базових навиків і вміщує: готовність до набуття різних іншомовних компетенцій; знання змісту цих компетенцій; досвід презентації компетенцій в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; ставлення до змісту компетенцій і шляхів їхнього застосування; емоційно-вольову регуляцію процесів і результатів вияву іншомовних компетенцій. З позицій системно-структурного підходу перекладацькою компетентністю є система, до якої в якості базових складових входять комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність і готовність до здійснення іншомовного спілкування [191].

На думку Л.В.Павлової, поняття “перекладацька компетентність” позитивно корелює з дефініцією “міжкультурна компетенція” за такими характеристиками:

- відчуття ідентичності на рівні нації, колективу, особливо в плані виконання фахівцем професійної діяльності згідно з ціннісно-сисловою системою певного соціуму;
- знання культури, яке дозволяє розглянути характеристики її представників зсередини і застосовувати певний набір правил етикету відповідно до національних або місцевих (локальних) традицій, норм, звичок тощо;
- культурні норми і принципи, важливі для аналізу культури діяльності в даному соціумі;
- володіння інструментами і методами відтворення культури;

- усвідомлення численних потреб ринку праці та поліпшення методів роботи з національними меншинами та етнічними групами у своїй країні та за кордоном;
- участь у роботі міжнародних організацій та ін.

На думку науковців (А.Б.Зверінцев [141], І.Н.Коваленко [183], Н.В.Козак [185], Л.М.Мітіна [275], А.К.Михальська [278], В.В.Сафонова [387], Л.Ткаченко [418], І.І.Халєєва [433], В.О.Якунін [466]), поняття “перекладацька компетентність” пов’язане і з таким поняттям, як “міжкультурна взаємодія”. У системі освіти міжкультурна взаємодія постає способом осягнення картини світу. Найбільш адекватними постулатами останньої є її визначення як вихідного глобального образу світу, що покладений в основу світобачення перекладача, який репрезентує базові характеристики світу в розумінні її носіїв, і є результатом професійної активності людини в цілому. Картина світу – дуалістична за своєю природою. Вона існує як неопредмечений елемент свідомості і життєдіяльності людини, а також у вигляді опредмечених фреймів, які постійно з’являються в результаті життєдіяльності людини. “Відбитки” картини світу можна виявити в мові, жестах, образотворчому мистецтві і музиці, ритуалах, мові, етикеті, міміці, моді, способах ведення господарства, технологіях, побудованих з урахуванням “логіки” предметного світу, а також соціокультурних стереотипів поведінки людей і т.д.

Інакше кажучи, з одного боку, картина світу експлікує образи світу, пов’язані з життєдіяльністю людини, а з іншого – має місце процес виникнення нових образів світу, здійснюваних у ході спеціальної рефлексії систематичного характеру. Слід зазначити, що індивідуальна картина світу синтезує в собі єдність “особистого” і “народного”. Оскільки картини світу різних людей мають загальне ядро, яке, за своєю суттю, вирізняється “народним” характером, вони є категоріями, які можна порівняти. Постаючи універсальним посередником між різними сферами людської культури, картина світу сприяє інтеграції людей в суспільстві. За твердженням А.П.Тряпціної [422], соціальна потреба в картині світу полягає в бажанні досягти єдності бачення дійсності, створити засіб, що

забезпечує інтеграцію індивідів і груп й загальне керівництво різноманітними професійними діяльностями.

Міжкультурність розуміється сьогодні і як “зіткнення”, “вплив”, “взаємодія” фахівців, що належать до різних культур, до різних сфер професійної діяльності, до різних соціальних систем [422, с.11]. Основою такої взаємодії є: мова і мовна культура; культура спілкування; інформаційна культура; стиль, культура поведінки в умовах професійної діяльності; культура творчості; професійна культура; культура праці та побуту; культура самореалізації; культура споживання; моральна культура; правова культура; політична культура; етична культура; науково-технічна культура; культура управління (прийняття рішень, розв’язання конфліктів); культура ризику та ін.

На думку Р.К.Міньяр-Белоручева, перекладацька компетентність включає в себе: володіння мовною, мовленнєвою компетенціями, а також володіння навичками перекладу, ораторським мистецтвом і літературним талантом. “Компетентність перекладача, насамперед, визначає знання двох мов і вільне володіння ними” – вважає вчений [273, с. 85].

В основі досліджень професійної компетентності перекладача, що проводяться В.Н.Комісаровим, полягає виокремлення в цьому понятті наступних складових:

- текстоутворювальна компетентність – уміння створювати тексти різного типу відповідно до мовних й мовленнєвих правил і стереотипів;
- комунікативна компетентність – здатність перекладача корегувати співвідношення мовленнєвого змісту й змісту перекладу, самостійно вводячи фонову інформацію;
- особистісна компетентність, яка передбачає психічну організацію, здатність фахівця швидко переключати увагу, переходити від однієї мови – до іншої, від однієї культури – до іншої;
- морально-етична компетентність – усвідомлення повної відповідальності за якість своєї роботи, за моральний і матеріальний збиток, який може з’явитися в результаті недобросовісного виконання професійної діяльності;

- технічна компетентність – специфічні знання, вміння та навички, необхідні для виконання даного виду діяльності [187; 188].

Перекладацька компетентність в роботах Л.К.Латишева пов'язана, в першу чергу, з володінням технікою перекладу, тобто з умінням перекладати, використовуючи різні варіанти перекладу залежно від тематично-текстового жанру. Вчений виділяє базову і прагматичну компетентності [237].

Розглянуті визначення перекладацької компетентності повною мірою відображують розуміння авторами перекладу як процесу мовного перекодування. Однак, у таких підходах не наділяється належної уваги психологічним особливостям професії, тому ми вважаємо їх досить спрощеними.

Дещо інакше визначають перекладацьку компетентність фахівці В.В.Сафонова та І.І.Халеева. Вчені розглядають філолога як суб'єкта культури і включають в структуру досліджуваного явища соціокультурний компонент, відводячи важливу роль в перекладацькій компетентності вмінню проектувати на висловлювання в тексті суб'єктні можливості реципієнтів, які беруть участь в перекладацькій діяльності, враховуючи відмінності в фонових знаннях і в обстановці спілкування [387; 433]. Поділяючи точку зору цих вчених, В.Н.Комісаров в перекладацькій компетентності філолога виокремлює поряд з соціокультурним компонентом лінгвістичний і соціально-психологічний [188]. Лінгвістична складова відображує специфіку міжмовної діяльності перекладача. Соціокультурна ж включає в себе країнознавчий (наявність уявлень про національні надбання) і культурологічний (наявність уявлень щодо національного менталітету) компоненти. Соціально-психологічна складова вміщує міжособистісний і комунікативний компоненти.

Таким чином, стає цілком очевидним, що думки вчених, які займаються проблемою перекладацької компетентності філологів, дещо різняться. Деякі вважають достатнім лише добре володіти іноземною мовою, в той час як інші бачать необхідність у екстралінгвістичних якостях, що включають знання, вміння та навички психологічного, культурологічного, країнознавчого характеру.

Знайомство з навчальними матеріалами про вищу освіту в різних країнах світу (Великобританія, Франція, Фінляндія, Швейцарія), аналіз робіт вітчизняних і

зарубіжних дослідників у цій галузі [203; 205; 210; 215; 217] дозволили нам дійти висновку стосовно того, що важливою складовою підготовки філологів є психологічний компонент. Сучасні перекладознавці (І.С.Алексєєва [7], І.А.Володарська [85], В.Н.Комісаров [188], Г.Е.Мірам [274], Д.Робінсон [370], А.Л.Семенов [390], Г.В.Чернов [450], А.П.Чужакін [451] і ін.) пояснюють таку необхідність специфікою професії, яка відноситься до класу “людина-людина”.

Також Г.А.Краснощокова небезпідставно вважає, що перекладацькі вміння і навички слід формувати і розвивати разом з необхідними психологічними характеристиками, такими як стійкість уваги і обсяг оперативної пам’яті. При цьому, вважають автори, частина умінь мають бути перетворені в автоматичні навички і застосовуватися перекладачем інтуїтивно [216, с. 214].

Американський перекладач і перекладознавець Дуглас Робінсон зазначає, що перекладачі повинні мати акторські здібності, вміння імітувати та перевтілюватися. Їм слід розвивати свою пам’ять, яка дозволить пригадати слово, яке вони чули лише одного разу.

Особливий наголос у своїх роботах вчений робить на емоційній стороні професії, вважаючи, що “... те, як люди використовують слова в мові, має пріоритет над словниковими статтями і семантичними полями”. При цьому виокремлюються такі якості особистості перекладача, як емоційний самоконтроль, емоційна мотивація, емпатія, вміння спілкуватися з людьми тощо [370].

Разом з тим, вважає Я.В.Левковська, в структурі перекладацької компетентності слід виокремити ще один компонент, який відображує вимоги до сучасного спеціаліста – інформаційно-технологічну компетентність [240]. Багато сучасних вчених займаються дослідженням питань її сутності, структури та змісту (А.С.Белкін [38], О.Г.Ковальов [182], О.М.Митрофанов [276] та ін.) Підтверджуючи необхідність виділення даної складової, слід зазначити, що зі вступом людини в епоху інформаційного суспільства зростає роль інформаційних комунікаційних систем, з’явився Інтернет, електронні засоби перекладу (електронні словники, машинні перекладачі та ін.). Суттєво зросла кількість

переговорів за допомогою теле- і відео-конференцій. Отже, перекладач має знати особливості використання обладнання (пульту синхронного перекладу, багатоканального теле- і відео- зв'язку, різних проекторів для презентацій і т.ін.).

Найбільш популярними представниками електронних словників є Multitran, Multilex і Lingvo, які допомагають скоротити витрати часу на пошук загальної та термінологічної лексики і дозволяють перекладачеві додавати свої авторські словникові статті у разі їхньої відсутності. Інтернет як глобальне інформаційне середовище являє собою унікальне джерело доступу до інформаційно-лінгвістичних та перекладацьких ресурсів (aquarius.net, proz.com, translators.com, utr.bizcom.ru), пошукових систем (Google, Rambler, Aport, Yandex), що допомагають розв'язати численні перекладацькі проблеми, які раніше неможливо було вирішити без звернення до носія мови або до фахівця в тій чи іншій науковій галузі. Інформаційно-лінгвістичні перекладацькі ресурси є особливо актуальними в тих сферах, де йде постійне оновлення термінології: комп'ютери та телекомунікації, бізнес і фінанси, ЗМІ, міжнародні відносини, фармацевтика та багато інших. Крім того, навіть найдосвідченіший філолог, який робить переклади тільки в тій галузі, в якій він спеціалізується багато років, неминуче зустрічає невідомі йому терміни з суміжних сфер, різного роду скорочення, неологізми, професійний сленг і т.ін. – те, що неможливо знайти навіть в самих сучасних словниках.

Найбільш надійними серед систем автоматизованого перекладу вважаються різні версії програм Socrate і Stylus, Lingvo Office for Windows 95, Prompt. Останнім часом досить широкого поширення набула система перекладацької пам'яті Trados (Translation Memory). Слід зазначити, що рівень машинного перекладу за багатьма параметрами суттєво відстає від професійного перекладу. Проте, програми комп'ютерного перекладу є досить корисною підмогою для швидкого ознайомлення зі змістом певного документа, написаного іноземною мовою, з метою отримання важливої інформації і планування подальших дій з його професійного перекладу. Знання програм для перекладу, їхніх переваг і

недоліків, вмінь працювати з ними стає необхідним компонентом підготовки сучасного перекладача.

Розглядаючи інформаційно-технологічну складову перекладацької компетентності філолога, А.С.Белкін наповнює її наступним змістом: знання та вміння, що стосуються аналітичної переробки інформації; знання інформаційних потоків в галузі професійної діяльності; вміння вилучати інформацію з різних джерел і ефективно її використовувати; конкретні навички з використання сучасних технічних засобів, розуміння їх застосування для автоматизації перекладацьких операцій [38].

Зрештою, аналіз наукових праць таких авторів, як В.Н.Комісаров [188], Г.О.Краснощочкова [216], Л.К.Латишев [237], Р.К.Міньяр-Бєлоручев [273], В.В.Сафонова [387], І.І.Халєєва [433] та ін., виявив принципово значущі положення і певну систему поглядів на проблему перекладацької компетентності філолога.

Результати аналізу наукової літератури дозволили нам сформулювати власне поняття *перекладацької компетентності майбутнього фахівця*, під якою ми розуміємо здатність приймати ефективні рішення у процесі здійснення перекладацької діяльності з опорою на знання, уміння, навички, а також особистісні якості, необхідні філологу для успішного виконання професійної діяльності. При цьому перекладацька компетентність філолога не є якимсь новоутворенням, а представляє інтегративну характеристику фахівця, що вміщує, вважає М.В.Левківський, наступні взаємопов'язані компоненти:

- *гносеологічний компонент* – необхідні філологу професійні знання, що включають добре володіння мовами і технікою перекладу, обізнаність фахівця в галузі науки, представником якої він є. Обсяг і рівень перелічених складових і є головними характеристиками перекладацької компетентності;
- *етнолінгвістичний компонент* – вміння вибудовувати професійну діяльність з урахуванням психічних, етнічних і т.д. особливостей іншої культури, побуту і звичаїв представників іншої країни;

- *психологічний компонент*, що включає:
 - *соціально-перцептивну складову*, яка передбачає такі характеристики, як воля, емпатія, доброзичливість, проникливість і спостережливість;
 - *аутопсихологічну складову*, яка виявляється в умінні філолога використовувати і розвивати власні ресурси, прагнути постійного саморозвитку і самовдосконалення, а також у готовності і здатності особистості до цілеспрямованої психічної роботи з метою зміни властивостей своєї особистості, власної поведінки, діяльності і взаємовідносин з ціллю прогресивного особистісно-професійного становлення;
- *інформаційно-технологічний компонент*, що передбачає знання, уміння, навички, способи діяльності у перекладацькій сфері в галузі роботи з професійно-значущою інформацією (пошук необхідної інформації, її подальший аналіз, обробка, зберігання, обмін) за допомогою інформаційних технологій (ІТ). Такі ІТ включають в себе: електронні словники, електронні перекладачі, системи виду Translation Memory, всесвітню мережу Інтернет та ін.

Отже, ми бачимо, що в науковій літературі не існує єдиної думки стосовно структури перекладацької компетентності. Хоча всі автори розуміють під цим поняттям цілісний феномен, що складається з певних компонентів, які так чи інакше відображають знання, вміння та навички філолога, що дозволяють йому успішно здійснювати перекладацьку діяльність. Так, перекладацька компетентність є інтегративною характеристикою фахівця, що вміщує певні взаємопов'язані компоненти, які ми виокремили та опишемо у межах власної моделі перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Висновки до першого розділу

В розділі розкрито методологічну базу дослідження, здійснено аналіз понять та ідей сучасної психології, потрібних для дослідження перекладацької діяльності, охарактеризовано загальнотеоретичні аспекти феномену “перекладацька

компетентність”, розглянуто підходи вітчизняних та зарубіжних вчених до визначення структури, генезу та змісту перекладацької компетентності.

Проаналізовано особливості функціонування перекладацької діяльності, охарактеризовано типологію перекладів (І.О.Зимня, В.Н.Комісаров, Л.К.Латишев, О.М.Леонт'єв, Р.К.Мін'яр-Белоручев, Ю.А.Найда, Я.Й.Рецкер, Є.І.Пассов та ін.).

Розглянуто місце перекладацької компетентності в структурі професійної компетентності фахівця (Е.Ф.Зеєр, І.О.Зимня, Н.А.Кузьміна, В.М.Куніцина, А.К.Маркова, У.Пфінгстен, Р.Уайт, А.В.Хуторської). Перекладацьку компетентність проаналізовано з позицій діяльнісного, синергетичного, системного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного, культурологічного та раціогуманістичного підходів.

Окреслено зміст базових *функцій перекладача*: когнітивно-інформаційної, організаторської, проектувальної, посередницької, гностичної, креативної. Запропоновано додаткові функції перекладача, а саме *регулятивну* та *трансляційно-трансформаційну*. Зазначено, що філолог виконує регулятивну функцію: з одного боку, обираючи з оригіналу в переклад те, що буде доступним носіям спільної зі спеціалістом культури, з іншого – посилюючи і наголошуючи в тексті перекладу на тому, що може пройти повз аудиторії непоміченим, але при цьому є для даного твору принципово важливим. Регулятивна функція щільно пов'язана з трансляційно-трансформаційною: перекладач переносить в інший культурно-мовний вимір елементи тексту оригіналу, які читачі можуть сприйняти і зрозуміти дещо неадекватно.

Зазначено, що *перекладацьку компетентність* ми розглядаємо як володіння фахівцем відповідними психологічними ресурсами: знаннями, вміннями і навичками, настановленнями, які дозволяють йому діяти самостійно і відповідально у процесі виконання професійної діяльності. При цьому структуру перекладацької компетентності становлять знання, уміння і навички, які входять не лише до когнітивної, операціонально-технологічної сфер діяльності, але й до етичної, соціальної і поведінкової (конативної), тобто, це – вміння встановлювати

контакти, продуктивно та ефективно розв'язувати типові професійні задачі, контролювати свої емоції.

В розділі розглянуто структуру перекладацької компетентності філолога. В дослідженнях В.В.Богданова, В.В.Бурлакова, М.В.Воловик, Н.В.Копилової, А.А.Попової, Л.Д.Столяренко визначено, що перекладацька компетентність вміщує: компетентність виконання пізнавальної діяльності, компетентність самовдосконалення, компетентність соціальної взаємодії, компетентність в спілкуванні, компетентність інформаційно-технологічна. На думку А.С.Белкіна, Л.К.Латишева, Я.В.Левківської, Н.В.Комісарова, В.В.Сафонової, Л.В.Павлової, І.І.Халєєвої перекладацька компетентність складається з компонентів: гносеологічного, етнолінгвістичного, психологічного та інформаційно-технологічного тощо.

Отже, перекладацька компетентність розглядається нами в контексті професійної діяльності філолога, в структурі професійної компетентності фахівця тощо. В свою чергу, успішність перекладацької діяльності філолога залежить від наявності певних “спільних зон” в індивідуальних ментальних просторах автора вихідного тексту і перекладача, які зумовлені наявністю в індивідуальній картині світу, по-перше, універсальних повсякденних знань про об'єкти і явища навколишньої дійсності, і, по-друге, знань, які сформовані в результаті подібних сценаріїв (їх фрагментів) соціалізації та індивідуалізації.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

2.1. Структура перекладацької компетентності майбутніх філологів

Спираючись на аналіз наукової літератури, ми вважаємо, що переклад – це складний і багатоаспектний вид людської діяльності. Зазвичай говорять про переклад з однієї мови на іншу, але в дійсності в процесі перекладу відбувається не просто заміна однієї мови іншою. В перекладі зіштовхуються різні культури, різні особистості, способи мислення, різні літератури, епохи, різні рівні розвитку, традиції та настановлення. Тому, як показав аналіз сучасних досліджень, наведених в першому розділі дисертації, переклад вивчають етнографи, психологи, культурологи, літературознавці і, відповідно, об'єктом дослідження стають різні аспекти перекладацької діяльності: культурологічні, когнітивні і т.ін.

Під професійним перекладом ми розуміємо особливу мовно-мисленнєву діяльність, яка є поліфункціональним видом міжмовної і міжкультурної комунікації і полягає в осмисленні і передачі змісту тексту, створеного на мові однієї культури, шляхом його переформулювання мовою іншої культури. Перекладацька діяльність є особливим видом міжкультурного комунікативного акту, хоча неабияке місце в цій діяльності займають технічні прийоми перекладу, цілком зрозумілі з урахуванням співвідношення між елементами текстів, представлених мовою оригіналу і мовою перекладу. Ми вважаємо, що перекладацька діяльність є аксіологічним процесом, адже у переклад фахівець вкладає свій власний, особистісно значущий смисл, який набуває соціокультурного значення та сенсу не лише для самого філолога, а й для всіх учасників перекладацького процесу.

Складність побудови структури перекладацької компетентності зумовлюється поліфункціональністю перекладацької професії та високими вимогами, що висуваються до особистості філолога, який виконує свої професійні обов'язки в умовах міжкультурної комунікації.

Ми виходимо з того, що перекладацька компетентність є основною складовою професійної компетентності фахівця. Професійна компетентність є більш широким поняттям, адже, за визначенням І.Й.Халимон, вміщує ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, особистісний та рефлексивний компоненти [434]. Науковець вважає, що до показників *ціннісно-мотиваційного* компонента віднесено: 1) бажання працювати вчителем іноземної мови; 2) прагнення досконало оволодіти професією вчителя іноземної мови; 3) зацікавленість іноземною мовою як важливим засобом спілкування, навчання і самовдосконалення. Показниками сформованості професійної компетентності за *когнітивно-операційним* критерієм є: 1) іншомовні комунікативні вміння; 2) система професійно значущих знань; 3) уміння застосовувати теоретичні знання в педагогічній діяльності. Показниками *особистісного* критерію визначено комунікабельність, емпатію, креативність, ініціативність, толерантність, щирість у ставленні до учнів, активність, педагогічний такт у спілкуванні, інтерес до дитини (людини), організаторські здібності. Показниками *рефлексивного* критерію обрано: 1) уміння аналізувати і адекватно оцінювати свою діяльність (вміння самооцінювання); 2) уміння коригувати власну діяльність залежно від обставин; 3) уміння саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку [434].

Отже, професійна компетентність вміщує різні за структурою та характером складові, одні з яких, наприклад, “креативність”, “ініціативність”, “толерантність” та ін. є особистісними якостями фахівця, інші ж, зокрема, “бажання працювати вчителем іноземної мови”, “прагнення досконало оволодіти професією вчителя іноземної мови” та ін., відносяться до характеристик мотивації діяльності спеціаліста.

На відміну від професійної компетентності, перекладацька компетентність є більш вузьким за структурою поняттям, більш однорідним тощо, і, отже, вміщує характеристики одного порядку, які, на нашу думку, позначаються в науковій літературі терміном “компетенції”. Найбільшою мірою повно поняття “компетенції” та їхні види були проаналізовані у дослідженнях І.О.Зимньої [145]. В результаті того, що, як ми вже зазначили, перекладацька компетентність

філолога складається із цілого ряду компетенцій, в нашому дисертаційному дослідженні зупинимося на визначенні базових видів компетенцій, які, на думку І.О.Зимньої, представлені (тою чи іншою мірою) в структурі професійної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності, а, отже, і в структурі перекладацької компетентності тощо.

Відзначаючи, що компетенції – це деякі внутрішні, приховані психологічні новоутворення (знання, настановлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях, І.О.Зимня виділяє такі основні компетенції: 1) компетенції, що відносяться до самої людини як до особистості, суб'єкту діяльності, спілкування; 2) компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери; 3) компетенції, що відносяться до діяльності людини. Перераховані компетенції, виявляючись у поведінці, діяльності людини, стають її особистісними якостями, властивостями. Відповідно, вони стають компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими, і значеннєвими, і регуляторними складовими поряд із знанням і досвідом людини [145].

Аналіз вищевикладеного дозволяє зробити висновок про те, що ті чи інші компетенції в більшій чи меншій мірі мають місце в базових компонентах перекладацької компетентності (за винятком, певно, компетенцій здоров'язбереження та громадянськості).

Отже, перейдемо безпосередньо до опису змодельованої нами структури перекладацької компетентності фахівця. На нашу думку, перекладацька компетентність складається із певних компонентів, які, в свою чергу, вміщуватимуть ті чи інші види компетенцій. Перекладацька компетентність включає такі компоненти: когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний (див. рис. 2.1).

Когнітивний компонент перекладацької компетентності передбачає забезпечення фахівцем опосередкованої двомовної комунікації за допомогою перетворення тексту (письмового або усного), написаного на одній мові, в текст

на іншій мові за умов збереження незмінним плану змісту, наскільки це дозволяє тотожність або подібність системи текстових значень та умови комунікації.

Виходячи з цього, когнітивний компонент перекладацької компетентності має гарантувати успішне виконання фахівцем своїх обов'язків. Тому можна передбачити, що до структури когнітивного компоненту будуть входити структурні елементи, які дозволяють перекладачеві здійснити такий вид мовного посередництва.

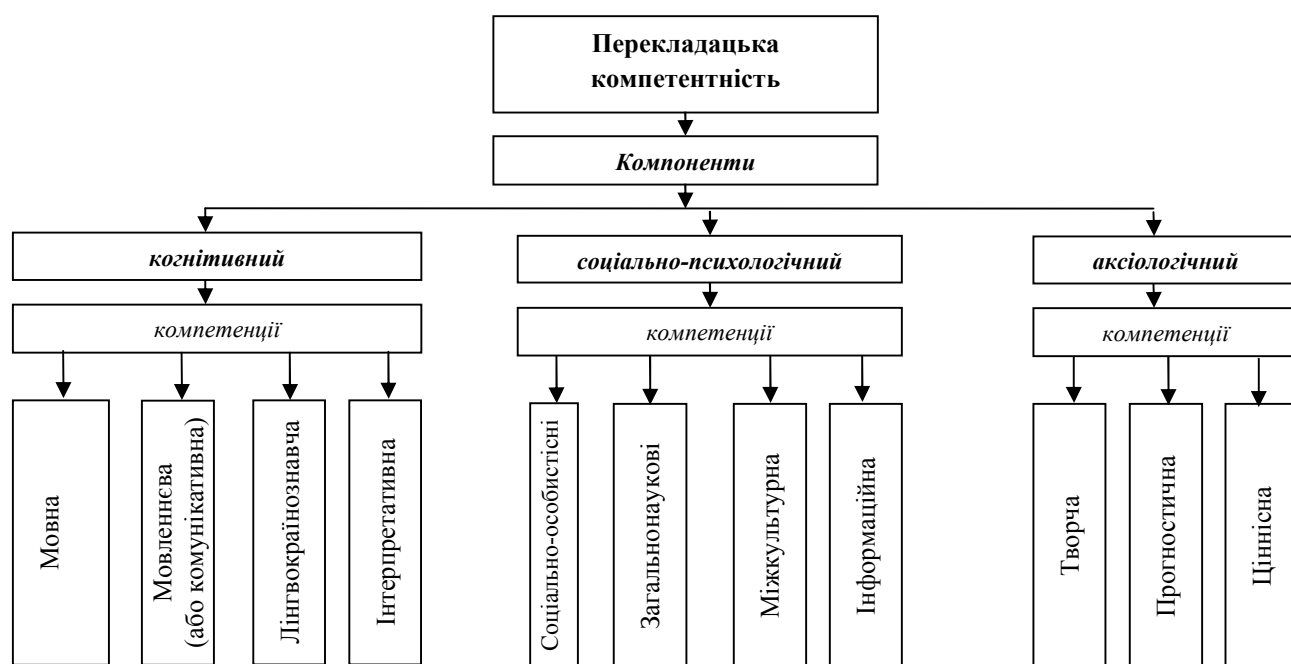


Рис. 2.1. Структура перекладацької компетентності філолога

Спираючись на науковий доробок Р.К.Міньяр-Белоручева, когнітивний компонент перекладацької компетентності фахівця ми розглядатимемо як єдність деяких його складників: *мовної (або лінгвістичної) компетенції* – обсягу знань про мову і володіння всіма його підсистемами; *мовленнєвої (або комунікативної) компетенції* – практичного оволодіння мовою, уміння вільно висловлювати свої думки; *лінгвокраїнознавчої* – знання культурних особливостей іншої країни, встановлення (для цієї країни) норм мовленнєвої поведінки, знання традицій та ін.; *інтерпретативної компетенції* – здійснення філологами мовної, метамовної, соціокультурної, соціологічної, соціо-етичної та глибокої смислової інтерпретації вихідного тексту [273].

Мовна компетенція свідчить про необхідність володіти неабиякими лінгвістичними знаннями як щодо мови джерела, так і стосовно мови перекладу, володіти спеціальними знаннями безпосередньо в тій галузі, дотично до якої перекладається текст, достатньої культурологічної підготовки тощо. Перекладач також повинен мати здатність до міжкультурної та міжмовної комунікації; крім цього, на нашу думку, фахівцеві важливо вміти використовувати стратегічні й тактичні навички для виконання адекватного перекладу.

Отже, компетентний перекладач з високим рівнем розвитку когнітивного компонента перекладацької компетентності повинен мати глибокі знання вихідної мови та мови перекладу (бути здатним до породження адекватних усних і писемних текстів чи творів), а також бути здатним до запам'ятовування нового мовного матеріалу, структурних особливостей мов, а також і культурних відмінностей у вихідній мові та мові, на яку перекладається певний текст. Філолог повинен вміти використовувати словники та інший методичний інструментарій, що допомагає ефективно здійснювати перекладацьку діяльність.

На думку багатьох дослідників, мовна компетенція передбачає опанування перекладачем категоріями та одиницями мови та їхніми функціями, осягнення закономірностей і правил функціонування вихідної мови та мови перекладу тощо [74]. Даний вид компетенції розуміється як компонент професійної підготовки перекладача, що забезпечує етикетність, правильність, професійність мовлення студентів іноземною мовою, передбачає оволодіння майбутніми філологами особливостями мовотворення, мовними і мовленнєвими засобами, правилами використання мови в різних ситуаціях спілкування як рідною так й іноземною мовою [258, с. 31].

Мовленнєва (або комунікативна) компетенція передбачає вільне володіння фахівцем чотирма видами здійснення перекладацької діяльності, а саме читанням, говорінням, аудіюванням, письмом. Комунікативна компетенція в науковій літературі розглядається як ступінь задовільного оволодіння спеціалістом певними нормами спілкування, поведінки, результатами навчання,

як “засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки; ступінь володіння “технікою” спілкування” [286].

Більш вичерпне визначення пропонує У.Пфінгстен, який визначає комунікативну компетенцію як здатність ставити реалістичні і відповідні ситуації спілкування комунікативні завдання, і для досягнення останніх використовувати знання себе та інших, контексту, комунікативних правил і норм, породжуючи адаптивну комунікативну поведінку [491]. Таке визначення комунікативної компетентності пропонують Б.Шпіцберг і У.Купач: це – здатність обирати більш доцільну й ефективну для даної ситуації комунікативну поведінку; науковці виділяють наступні три компоненти в її структурі: знання про те, яка поведінка підходить для тієї чи іншої ситуації, вміння їх застосовувати, мотивація взаємодіяти доцільним чином [500, с. 21]. В комунікативній компетентності В.В.Бурлаков виокремлює соціально-психологічний, індивідуально-психологічний і психофізіологічний рівні і визначає її як сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей людини, які дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції [72].

Отже, можна відзначити, що даними авторами комунікативна компетенція узагальнено розуміється як здатність успішно взаємодіяти з іншими учасниками комунікації, в основі якої покладено сукупність знань, соціального досвіду, якостей, здібностей людини в галузі як вербального, так і невербального спілкування, що дозволяє їй ефективно виконувати комунікативні функції, а також здатність обирати найбільш доцільну й ефективну для даної ситуації комунікативну поведінку.

Отже, ми під мовною комунікативною компетенцією нерідної (іноземної) мови будемо розуміти орієнтацію майбутнього перекладача на штучне засвоєння та максимальне оволодіння сукупністю лінгвокомунікативних і лінгвокраєзнавчих знань, навичок і умінь мовця в породженні, розпізнаванні та аналізі структури повідомлень (текстів), що містять незнайому для студента інформацію.

Лінгвокраєзнавчу компетенцію ми розуміємо досить вузько, а саме лише як знання філологом культурних особливостей представників інших країн, норм

мовленнєвої поведінки, традицій, канонів та обрядів тощо. Дану концепцію ми вирізняємо від міжкультурної компетенції, яку буде віднесено до соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності; останню буде описано нижче.

Когнітивний компонент також, на нашу думку, вміщує *інтерпретативну компетенцію*, яка, в свою чергу, складається із:

- інтерпретації змістової інформації (розшифровка змісту повідомлення). Дана операція є базовою, вона спрямована на тлумачення комунікативного акту (семіотичної системи взагалі та обґрунтованого пояснення);
- виявлення формальної змістової інформації (визначення складових змісту);
- мовної інтерпретації (сприйняття невідомої інформації, інтерпретація значень, реалізованих в контексті);
- метамовної інтерпретації (передача інформації про лексичний код, пояснення специфічних мовних явищ);
- соціокультурної інтерпретації (усвідомлення і тлумачення культурологічних понять, національних реалій);
- соціопсихологічної інтерпретації (пояснення комунікативних ситуацій, психологічних станів і поведінкових особливостей комунікантів);
- соціоетичної інтерпретації (пояснення і дотримання норм спілкування, властивих обом культурам) [105, с. 63].

Наступним компонентом перекладацької компетентності є, на нашу думку, **соціально-психологічний**. Даний компонент вміщує такі компетенції: *соціально-особистісні* (вміння орієнтуватися та визначатися в системі загальнолюдських цінностей, здатність до саморозвитку та самовдосконалення в перекладацькій діяльності, оволодіння навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації та ін.); *загальнонаукові компетенції* (вміння використовувати у перекладацькій діяльності теоретико-методологічний науковий та вузько категоріальний філософський аспект; оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності; вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін для

розв'язання практичних професійних задач та ін.); *міжкультурну компетенцію* як наявність у філолога емпатійності, толерантності, рефлексії, а також вміння генерувати нову модель міжкультурної взаємодії; *інформаційну компетенцію* як знання комп'ютера, вміння працювати з електронною поштою, використовувати електронні ресурси з метою оптимізації процесу перекладацької діяльності.

Соціально-особистісними компетенціями є:

- вміння орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей і враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі;
- оволодіння здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності;
- знання спадщини вітчизняної та зарубіжної наукової думки, спрямованої на розв'язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань; готовність шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини й культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності;
- опанування навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів;
- оволодіння принципами культурного релятивізму, громадської та етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмова від етноцентризму;
- здатність розуміти і аналізувати світоглядні, соціально та особистісно значущі філософські проблеми;
- оволодіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, до формування мети та вибору шляхів її досягнення, уміння логічно, адекватно, аргументовано і чітко вибудовувати усне та писемне мовлення;
- усвідомлення значення гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації; готовність приймати моральні обов'язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе;

- готовність до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантність по відношенню до іншої культури; готовність нести відповідальність за підтримку партнерських конфіденційних стосунків;
- здатність займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях;
- готовність до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; можливість критично оцінити власні переваги та недоліки, спланувати шляхи та обрати засоби їхнього розвитку або усунення;
- вміння застосовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для свого інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров'я, морального і фізичного самовдосконалення;
- розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії, сформованість високого рівня мотивації до виконання професійної діяльності.

До *загальнонаукових компетенцій* ми відносимо:

- вміння в перекладацькій діяльності використовувати понятійний апарат філософії та методології науки;
- опанування необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно завдань професійної діяльності;
- оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій у сфері перекладацької діяльності;
- вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін з метою розв'язання практичних професійних задач;
- вміння аналізувати взаємозв'язки явищ і фактів дійсності з огляду на опановану методологію і методику наукових досліджень;
- вміння структурувати знання з різних галузей професійної діяльності, здатність творчо використовувати знання для їх подальшого набуття в процесі розв'язання професійних задач;

- оволодіння методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні статистичні методи та інформаційні технології;
- оволодіння основами сучасної інформаційної бібліографічної культури.

Наступною складовою соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності є *міжкультурна компетенція*.

В свою чергу, міжкультурну компетенцію деякі дослідники також відносять до ключових компетенцій, і розуміють виключно широко, наприклад, як “позитивне ставлення до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп і добровільну адаптацію соціальних і політичних інститутів суспільства до потреб різних культурних груп” [107], “готовність утриматися від прояву недовіри і власної оцінки, поважаючи цінності, переконання і поведінкові шаблони інших учасників комунікації”, а також “готовність аналізувати власні переконання, досвід, цінності і уявлення з точки зору співрозмовника”. Міжкультурна компетенція припускає сформованість стратегічних вмінь згладжування конфліктів між “своїми” і “чужими”, здатності генерувати нову модель міжкультурної взаємодії [226, с. 34].

Таким чином, міжкультурна компетенція припускає, в першу чергу, наявність у індивіда умінь емпатійності, толерантності, рефлексії, а також опанування загальнокультурними людськими цінностями.

Наступним структурним компонентом соціально-психологічної компетенції є “*інформаційна компетенція*”, яка передбачає вміння філолога працювати з електронними текстовими редакторами, електронними засобами перекладу, в тому числі – в системі Інтернет.

Більшість дослідників відносять інформаційну компетенцію до ключових компетенцій. В науковій літературі зустрічаються такі визначення інформаційної компетенції:

- це – володіння знаннями та вміннями у використанні сучасних інформаційних технологій з метою розв’язання пізнавальних, ділових, виробничих, освітніх та інших проблем [133, с. 6];

- це – усвідомлення значущості нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, володіння ними та їх доцільне застосування [108, с. 34-55];
- це – володіння знаннями, вміннями, навичками і досвідом їх використання у розв’язанні соціально-професійних задач засобами нових інформаційних технологій, а також набуття умінь удосконалювати свої знання і досвід у професійній сфері [107].

Разом з тим, низкою дослідників наголошується на неабиякій ролі інформаційної культури, яка детермінує становлення інформаційної компетенції. Інформаційна культура фахівця розуміється як систематизована сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують оптимальне здійснення перекладачем індивідуальної інформаційної діяльності, спрямованої на задоволення як професійних, так і непрофесійних потреб [79, с. 71].

Таким чином, інформаційну компетенцію доцільно визначати як здатність філолога розв’язувати соціально-професійні завдання засобами нових інформаційних технологій, а також уміння удосконалювати вже набуті свої знання і досвід в цій галузі.

Разом з тим, на нашу думку, інформаційна компетенція буде входити і до складу базових професійних перекладацьких компетенцій. Це пояснюється тим, що крім загальновідомих соціальних інформаційних компетенцій (таких, як оволодіння комп’ютером, електронною поштою та вміння знаходити необхідну інформацію в середовищі Інтернет), філолог повинен вміти використовувати електронні ресурси та методичний інструментарій для оптимізації процесу перекладацької діяльності з метою розв’язання вузько прагматичних перекладацьких задач (машинний переклад, використання електронних словників і т.д.), адже прогрес інформаційних технологій поєднано з сучасними вимогами до кроскультурної комунікації значно стимулюють процес інформатизації перекладацької діяльності.

Наступним, третім компонентом в структурі перекладацької компетентності філолога, є *аксіологічний*. Він, на нашу думку, складається з трьох підструктурних елементів: творчої компетенції, прогностичної компетенції та

ціннісної компетенції. *Творча компетенція* пов'язана, передусім, з художнім перекладом, адже переклад літературного твору – завжди авторський, його якість великою мірою залежить від таланту фахівця, при цьому перекладацька концепція тексту часто вступає в діалогічні відносини з концепцією оригіналу. Творча компетенція перекладача достатньо презентаційно виявляється в мові та стилі створеного філологом перекладу. *Прогностична компетенція* передбачає прогнозування фахівцем змісту, який він почує (прочитає) в подальших авторських (творчих) наробках. Йдеться про прогнозування мовних особливостей текстів, які слід перекласти, що великою мірою відобразатимуть вплив перекладацької традиції й результати мовного та культурного контактів, що відбуватимуться на рівні національної і, головне, – індивідуальної свідомості, структура якої має соціокультурний характер, а сама по собі свідомість опосередковується знаковими, в тому числі – і вербальними структурами.

І, нарешті, *ціннісна компетенція* відповідає за здійснення повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому, створеному перекладачем тексті іншою мовою.

Творча компетенція філолога відіграє провідну роль у процесі перекладу фахівцем літературного твору, тобто, у художньому перекладі. Філолог, який вирізняється високим рівнем творчої компетенції, повинен мати сформованими важливі креативні риси своєї особистості. Це, зокрема, креативна мотивація та креативна спрямованість перекладацької діяльності. Креативна мотивація актуалізує творчий потенціал особистості фахівця, що сприяє виявленню творчих можливостей спеціаліста, призводить до творчого використання отриманих філологом знань, вмінь та навичок, характеризує настановлення фахівця до здійснення художнього перекладу. Креативна спрямованість перекладацької діяльності задає стратегію творчого пошуку під час здійснення художнього перекладу, викликає бажання філолога до пошуку нового, спрямовує фахівця на розвиток власного творчого потенціалу.

Наступним підструктурним елементом аксіологічного компоненту є “*прогностична компетенція*”. Остання є необхідною як для усного (або

синхронного) перекладу, так і для письмового (або художнього) тощо. І якщо в усних перекладах мається на увазі прогнозування фахівцем подальших висловлювань оратора, то, якщо ми говоримо про письмові види перекладу, йдеться, передусім, про використання в перекладі структур, аналогічних структурам оригіналу, що може супроводжуватися зміною типу зв'язку між цими структурами в межах більш великого синтаксичного цілого. У цьому разі є можливим варіювання між простими, складнопідрядними і складносурядними реченнями. Різниця між типами речень має неабияку комунікативну значущість. Наприклад, різниця в значеннях таких речень, як: “Почався дощ. Ми пішли додому; Почався дощ, і ми пішли додому; Ми пішли додому, бо почався дощ”, – полягає в неоднаковому характері причинного зв'язку між двома подіями, в ступені їх самостійності, в ступені експресивності викладу і т.п. Сміслові та стилістичні функції однакових типів речень у різних мовах можуть не збігатися, в результаті чого еквівалентність при перекладі буде встановлюватися між реченнями різних типів, але з ідентичною внутрішньою структурою. Інакше кажучи, в перекладі відзначатимуться зміни типу і числа самостійних синтаксичних цілих: *There might be some small pickings left, from those who would be willing to continue, and later it would be necessary to decide if they were worth while.* – *Дещо йому ще, напевно, залишиться – від тих, хто захоче продовжувати справу. А далі вже доведеться вирішувати, чи варто цим займатися.*

Наступним підструктурним елементом аксіологічного компоненту є *ціннісна компетенція*, для якої художній переклад – це здійснення повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому тексті іншою мовою.

В цьому визначенні ключовим поняттям є поняття інтерпретації (тлумачення) тексту, в якому власне і реалізується розуміння тексту перекладачем, а потім здійснюється його актуалізація (відтворення та експлікація оригіналу) в новій мовній формі, яка зумовлена мовною картиною світу перекладача, його особистісною культурою. Тобто, іншими словами, інтерпретація (тлумачення) тексту завжди психологічно детерміноване особистістю перекладача.

В свою чергу, межі перекладу зумовлені принциповою відкритістю інтерпретації, яка, відповідно до теорії одного з основоположників філософії герменевтики Х.Г.Гадамера, ніколи не може бути до кінця зрозумілою, оскільки розуміння тексту невіддільне від саморозуміння інтерпретатора [95].

Тому завданням перекладача є, з одного боку, адекватно, відповідно до авторської позиції передати текст оригінала, а, з другого боку, – зберегти авторську модальність тексту, відтворити його антропометричну спрямованість, соціо-культурну своєрідність тощо. З третього боку, слід перекласти таким чином, щоб цей переклад не розходився з ціннісно-смісловими настановленнями, аксіологічними орієнтаціями читача цього тексту. Отже, слід адекватно перекласти текст і, в той же час, уникнути суттєвих смислових та стилістичних втрат, що й є завданням філолога-перекладача, і саме це відтворено на рівні ціннісного підструктурного елементу аксіологічного компоненту перекладацької компетентності.

Отже, перекладацька компетентність філолога складається з когнітивного, соціо-психологічного та аксіологічного компонентів, які, в свою чергу, вміщують певні компетенції. Перекладацька компетентність, тісно пов'язана з інтелектом особистості, адже саме по собі поняття “компетентність” має на увазі оволодіння фахівцем будь-якої галузі професійної діяльності певними знаннями, вміннями та навичками. Тому *інтелектуальна компетентність* є своєрідним “підґрунтям”, основою становлення тої чи іншої компетентності фахівця. Зупинимося більш детально на описі інтелектуальної компетентності особистості, її складових, адже вони великою мірою будуть визначати побудову розробленої нами програми становлення перекладацької компетентності філолога (див. наступний параграф дисертації). Відразу ж зазначимо, що розкриваючи поняття, дотичні до інтелектуальної компетентності, ми спиралися на дослідження М.О.Холодної [438].

Так, інтелектуальна компетентність – це особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття перекладачем ефективних рішень у певній предметній сфері діяльності (у тому числі – й в екстремальних умовах). В ході

дисертаційного дослідження ми спиралися на положення концепції М.О.Холодної про те, що головне – не в обсязі знань, не в їхній міцності (знання швидко морально застарівають, перетворюючись на непотрібний баласт), не в глибині їхнього засвоєння (надмірно усталені знання можуть виявитися перешкодою на шляху отримання нових знань і формування нового погляду на ту чи іншу проблему). Основне питання полягає в тім, як саме слід організувати індивідуальні знання (у нашому випадку – предметні та культурологічні) і зробити їх надійною основою для отримання нових знань і прийняття ефективних “лінгвістичних” рішень в процесі міжкультурної комунікації. Згідно з результатами досліджень вчених (О.О.Залевська [138], Ю.М.Караулов [168], В.А.Луков [253], М.О.Холодна [438]), організація знань, що відрізняє компетентного перекладача від некомпетентного, має відповідати таким вимогам:

- різноманітність (безліч різних знань про різне);
- артикулювання (елементи знання чітко виокремлені, при цьому всі вони знаходяться в певному взаємозв’язку між собою);
- гнучкість (як зміст окремих елементів знання, так і зв’язки між ними можуть швидко змінюватися під впливом тих чи інших об’єктивних чинників);
- оперативність і легкодоступність знання (швидкість актуалізації в даний момент в потрібній ситуації);
- можливість застосування в широкому спектрі ситуацій (у тому числі – здатність до переносу знань у нові ситуації);
- виокремлення ключових моментів (в різноманітні знань щодо даної предметної галузі (сфери); окремі факти, положення, визначення усвідомлюються як найважливіші, вирішальні для розуміння цієї ситуації);
- категоріальний характер (визначальна роль того типу знань, які представлені у вигляді загальних принципів, спільних підходів, ідей тощо);
- володіння не тільки декларативними знаннями (знаннями про те, “що слід робити”), але й процедурними знаннями (знаннями про те, “як слід робити”);
- наявність знань про власні знання.

В дослідженнях вчених встановлено, що природа інтелектуальної компетентності є такою, що вона може виявлятися лише в органічному єднанні з інтересами і цінностями людини. На цю тезу когнітивістів ми спиралися, розглядаючи сутність ціннісної картини світу перекладача та її ролі в формуванні лінгвокультурних концептів при вивченні лексичних одиниць та їх структуруванні. Другий компонент інтелектуальної компетентності – інтелектуальна ініціатива – розуміється в контексті концепції М.О.Холодної як бажання самостійно, за власним спонуканням відшукувати нову інформацію, висувати ті чи інші ідеї, опановувати інші сфери діяльності, яку слід розглядати як властивість цілісної особистості, що являє собою органічне поєднання пізнавальних і мотиваційних факторів. Істотне значення мають особливості організації наявних семантичних структур, адже саме таким чином працює психологічна формула: чим більше знань про світ і чим більшою є інтегративна межа цих знань зі світом, тим більше виникає питань до самого світу. Отже, інтелектуальна творчість – це процес створення суб'єктивно нового, заснований на здатності породжувати продуктивні оригінальні ідеї і виходити за межі стандартних вимог певної діяльності, в тому числі – перекладацької [439, с. 27]. Важливу роль, на думку М.О.Холодної, відіграє здатність і можливість фахівця інтуїтивно трансформувати в придатні для людського спілкування форми (словесно-мовні, категоріальні, комунікативні), суб'єктивні уявлення, виражені в незвичайному, досить часто – неекспресивному вигляді. Тому наше завдання ми бачимо ще й у тому, щоб зробити процес навчання не лише ефективним з точки зору професійного оволодіння перекладачем експресивної сторони мови, а й психологічно комфортним, сприяти вияву особистості студента в усіх її аспектах, що є дієвим прийомом інтелектуального виховання. Під саморегуляцією розуміється вміння керувати власною інтелектуальною діяльністю, цілеспрямовано будувати процес самонавчання, готовність працювати в режимі відкритої пізнавальної позиції [439, с. 29].

I, нарешті, останній елемент інтелектуальної компетентності – унікальність складу розуму, що вміщує в себе “індивідуально-своєрідні способи ставлення до

подій, в тому числі – вираження індивідуальних пізнавальних стилів, сформованість індивідуальних інтелектуальних уподобань, наявність індивідуальної форми компенсації слабких сторін свого інтелекту і т.д.” [438, с. 85]

Таким чином, положення щодо закономірностей розвитку інтелекту, сформульовані вченими-когнітивістами, були покладені нами в основу пропонованої в дослідженні структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності, принципів відбору автентичних текстів і принципів роботи з ними тощо.

Результати досліджень психологів показали, що образ реального факту дійсності зберігається в пам’яті людини в формі *ментальних репрезентацій*, які є актуальним розумовим образом тої чи іншої конкретної події (тобто своєрідна суб’єктивна форма “бачення” того, що відбувається) [489, с. 98]. Ментальні репрезентації мають тенденцію змінюватися залежно від зміни ситуації та інтелектуальних зусиль суб’єкта, є своєрідною спеціалізованою та деталізованою розумовою картиною певної події.

Форма ментальних репрезентацій може бути (і має бути) гранично індивідуалізованою (“картинки”, комбінації чуттєво-емоційних вражень, просто словесно-логічний опис, метафора, система тверджень “від абсурду” і т.д.). Це – завжди породжена самим суб’єктом ментальна конструкція, що формується на основі інтеграції зовнішнього і внутрішнього контекстів за рахунок актуалізації механізмів реорганізації досвіду: категоризації, диференціації, трансформації, передбачення і т.д. Тому особливої значущості для перекладачів набуває жанрова різноманітність текстів: рекламний текст, як правило, пропонує систему картинок, незмінний образ; афоризм створює індивідуальне, своєрідне чуттєво-емоційне враження і т.д.

Видозмінивши формулювання поняття “ментальні структури”, запропоноване М.О.Холодною, і додавши акценти в руслі нашого дослідження, ми дійшли висновку про необхідність ввести у науковий обіг поняття “*лінгвокультурно зумовлені ментальні структури*”, які ми розуміємо як своєрідні психічні

механізми, в яких у “згорнутому”, компресованому вигляді представлені наявні лінгвокультурні ресурси суб’єкта, і які у випадку зіткнення з будь-яким зовнішнім впливом можуть “розгортати” особливим чином організований лінгвокультурний простір. Іншими словами, над культуро зумовленою лексикою слід працювати таким чином, щоб лексична одиниця, вимовлена в контексті, викликала з пам’яті майбутніх перекладачів цілий ряд асоціацій [439].

Стосовно рівня IQ, важливого для формування інтелектуальної та перекладацької компетентності, то, спираючись на теорію О.І.Кульчицької та В.О.Моляко [225], за оптимальний ми оберемо середній (достатній) рівень, який позитивно корелюватиме з показниками творчості. Для перекладача також важливим є розвиток соціального інтелекту (ми вважаємо – його високого рівня), адже саме соціальний інтелект відповідає за розуміння поведінки та діяльності, емоційних станів інших людей, що дозволить перекладачеві здійснювати прогнозування висловлювань, думок оратора (автора художнього тексту), що, в свою чергу, забезпечуватиме успішність перекладацької діяльності.

Так, в наступному підрозділі дисертації опишемо методичне забезпечення процесу дослідження перекладацької компетентності майбутніх філологів та результати, отримані на етапі проведення констатувального експерименту.

2.2. Методичне забезпечення процесу дослідження перекладацької компетентності майбутніх філологів

Емпіричне дослідження перекладацької компетентності студентів факультетів іноземної філології вищих навчальних закладів України включало чотири етапи. Перший етап (2005 – 2006 р.р.) – *підготовчий* – мав на меті відбір методичного забезпечення для процесу дослідження перекладацької компетентності майбутніх філологів, планування проведення експерименту, відбір студентів вищих навчальних закладів для спеціально створених нами експериментальних та контрольних груп (ці групи формувалися за допомогою методу рандомізації із використанням технології парного дизайну). Другий етап (2007 – 2008 р.р.) –

етап констатувального дослідження – передбачав організацію та проведення констатувальної частини експерименту з метою виявлення рівня перекладацької компетентності студентів. Третій етап (2009 – 2012 р.р.) – *етап формувального експерименту*, де брали участь лише студенти сформованих нами експериментальних груп. На даному етапі роботи в навчальний процес вузів було впроваджено розроблену нами програму формування перекладацької компетентності майбутніх філологів (див. III розділ дисертації). Четвертий етап (2012 – 2014 р.р.) – *заключний*, на якому було проаналізовано отримані емпіричні результати, зроблено висновки щодо подальшої організації роботи зі студентами з метою формування їх перекладацької компетентності.

В констатувальному дослідженні нашого експерименту брали участь 1936 студентів з різних вищих навчальних закладів України: РДГУ, МEGУ імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне), ПВНЗ “РІС КСУ”, ДІУ, Одеського Національного університету імені І.І.Мечнікова, Кременецької гуманітарної педагогічної академії імені Т.Г.Шевченка. Ці 1936 студентів навчалися в названих вузах на різних курсах (з другого курсу по п'ятий). Ми намагалися залучити до констатувального етапу дослідження якомога більше студентів різних курсів навчання, адже це дало би нам можливість зробити статистично значущий висновок, по-перше, щодо сформованості перекладацької компетентності у студентів в цілому (незалежно від професійного досвіду, отриманого впродовж підготовки на різних курсах), а, по-друге, це дозволило би нам провести формувальний експеримент, залучивши до нього студентів II та III курсів, не вагаючись при цьому, що їх перекладацька компетентність є низькою з самого початку.

До кількості 1936 студентів увійшли студенти експериментальних та контрольних груп, а саме:

- контрольні групи:
 - K1 – 38 студентів II курсу факультету іноземної філології РДГУ;
 - K2 – 40 студентів III курсу факультету іноземної філології Одеського Національного університету імені І.І.Мечнікова;

- експериментальні групи:
 - E1 – 40 студентів II курсу факультету іноземної філології Одеського Національного університету імені І.І.Мечнікова;
 - E2 – 40 студентів III курсу факультету іноземної філології РДГУ.

Так, загальна кількість студентів, які увійшли до експериментальних та контрольних груп, становить 158 майбутніх філологів. Решта 1778 студентів, які також брали участь у констатувальному дослідженні, були розподілені нами за чотирма групами залежно від курсу навчання. Ці групи були названі нами додатковими.

- Додаткові групи:
 - F1 – 382 студентів: II курсу МЕГУ (76 респондентів), ПВНЗ “РІС КСУ” (130 студентів), ДІУ (94 респондентів), Кременецької гуманітарної педагогічної академії імені Т.Г.Шевченка (82 студенти).
 - F2 – 376 студентів: III курсу МЕГУ (106 респондентів), ПВНЗ “РІС КСУ” (142 студента), ДІУ (74 респондентів), Кременецької гуманітарної педагогічної академії імені Т.Г.Шевченка (54 студента).
 - F3 – 428 студентів: IV курсу РДГУ (121 респондент), Одеського Національного університету імені І.І.Мечнікова (116 студентів), МЕГУ (114 респондентів), Кременецької гуманітарної педагогічної академії імені Т.Г.Шевченка (77 студентів).
 - F4 – 592 студента: V курсу РДГУ (156 респондентів), Одеського Національного університету імені І.І.Мечнікова (142 студента), ПВНЗ “РІС КСУ” (108 респондентів), ДІУ (92 студента), Кременецької гуманітарної педагогічної академії імені Т.Г.Шевченка (94 респондентів).

Також до експерименту було залучено 46 викладачів вказаних вузів, які виконували роль експертів.

Опишемо, які методики та методи були використані нами для визначення рівня сформованості кожного підструктурного елемента когнітивного, соціально-психологічного та аксіологічного компонентів перекладацької компетентності майбутніх філологів. Так, з метою дослідження *мовної (або лінгвістичної)*

компетенції когнітивного компоненту перекладацької компетентності ми пропонували студентам для перекладу науково-популярні тексти (обсягом не менше 2800-3200 знаків).

Обираючи певний текст, ми керувалися такими міркуваннями:

- 1) текст має відображати сучасний етап розвитку іноземної мови;
- 2) жанр науково-популярної літератури, доступний найбільш широкому колу читачів, за нашими припущеннями, повинен стимулювати неабиякий інтерес у випробовуваних;
- 3) психолінгвістичні дослідження текстів науково-популярного жанру не можна вважати вичерпними. Кількість робіт з даної проблематики є зовсім невеликою;
- 4) тематика тексту на тему віртуальної реальності відноситься до розряду нових і досить актуальних, що підвищує мотивацію у читачів;
- 5) невеликий обсяг тексту забезпечує високу концентрацію уваги і інтересу у реципієнтів;
- 6) доступність наукової проблематики для широкої аудиторії дозволяє залучити до експерименту випробовуваних, що не мають глибокі знання в спеціальних наукових галузях;
- 7) наявність в науково-популярному тексті як загальноживаної лексики, так і спеціальних термінів дозволяє дослідити особливості та відмінності в сприйнятті різнорівневої лексики реципієнтами різних груп;
- 8) використання одного тексту, що пропонується для всіх учасників експерименту, дозволяє оцінювати результати за єдиними критеріями, адже всі випробовувані в ході експерименту знаходяться в одних і тих же умовах, і їм ставляться одні й ті ж самі вимоги. Все це значно полегшує обробку емпіричних даних і підвищує ступінь надійності отриманих результатів.

В нашому випадку обраний текст представляє тип науково-популярних текстів. Розмір обраного для роботи тексту, як правило, – відносно невеликий, що забезпечує цілий ряд значних переваг порівняно із застосуванням більш об'ємного тексту. Невеликий обсяг інформації, насамперед, дозволяє утримувати

увагу реципієнтів на високому рівні, що буде свідчити про розвиток лінгвістичної компетенції респондентів. Адже експеримент, спрямований на дослідження сприйняття іншомовного повідомлення, передбачає знання (в достатньому ступені) випробуваними іноземної мови, тому демонструє їхню мовну (лінгвістичну) компетенцію.

Одним із завдань констатувального дослідження було порівняння варіантів перекладу і тексту оригіналу з метою:

- 1) визначення принципів перетворення одного тексту в інший, у ході якого актуалізуються механізми змістоутворення;
- 2) з'ясування особливостей сприйняття тексту науково-популярної тематики залежно від курсу навчання студентів;
- 3) виявлення співвідношення результатів дії раціонально-прагматичного і емоційно-оцінного механізмів розуміння текстів.

Формувальний етап експерименту, в свою чергу, включає дві серії, що зумовлено різними завданнями, які стоять перед випробуваними.

У першій серії дослідження перед учасниками експерименту було поставлено завдання зробити чорновий варіант перекладу. При цьому випробуваним рекомендувалося не забігати наперед під час читання тексту, а рухатися поступально в процесі осмислення інформації, тобто, робити послідовний переклад. Вони не повинні були закреслювати неправильні, з їхньої точки зору, варіанти в процесі “чорнового” перекладу, але могли брати їх в дужки, пропонуючи нову версію перекладу.

Таким чином, випробовувані мали можливість писати все, що вони могли зрозуміти при першому читанні тексту, з тим, щоб потім, після прочитання всього тексту створити остаточний “чистовий” варіант перекладу. Їм також пропонувалося записувати всі можливі (проміжні) варіанти перекладу того чи іншого речення або слова, якщо такі були, в “чернетці”. Час роботи над перекладом жорстко не обмежувався, але, тим не менш, не мав перевищувати двох академічних годин. Респонденти могли необмежено користуватися словниками.

Основною метою першої стадії експерименту було вивчення стратегій, які використовувалися студентами під час первинного сприйняття іншомовного тексту, а також з'ясування відмінностей у характері осмислення матеріалу між респондентами різних груп.

На другій стадії експерименту випробовуваним пропонувалося цілеспрямовано “вдосконалити” свій початковий варіант, виправити помилки, які стали очевидними після осмислення всього тексту, з урахуванням свого розуміння тієї інформації, яку вони отримали з тексту. Результатом цього етапу було написання остаточного варіанту перекладу. Метою другої стадії дослідження стало порівняння результатів двох етапів смислової обробки інформації з метою виявлення механізмів реалізації стратегії змістоутворення.

Використання для дослідження лише двох варіантів робіт не означає відсутність інших проміжних варіантів, кількість яких залежала не лише від текстових характеристик, а також і від особистісних якостей реципієнта, рівня його ерудованості тощо. Кожен момент процесу перекладу відповідає певному рівню розуміння текстового матеріалу. Результатом сходження на новий рівень є створення читацької проекції тексту (термін М.О.Рубакіна) [374].

Наступним підструктурним елементом когнітивного компоненту перекладацької компетентності є *лінгвокраїнознавча компетенція*. Рівень сформованості останньої визначався за допомогою методології навчальних ігор, запропонованих К.Лівінгстоуном та адаптованих до умов проведення психолого-педагогічного експерименту Л.В.Павловою [314, с. 90-94]. Так, зокрема, в нашому емпіричному дослідженні лінгвокраїнознавчої компетенції було використано гру “Інтерв'ю”. Її структура та механізми проведення описані в книзі К.Лівінгстоуна “Role play in language (learning)” [245]. Проте, Л.В.Павлова збагатила зміст даної гри та наповнила її країнознавчим змістом. В результаті гра набула наступної структури:

- 1) формування пар учнів для виконання завдань гри;
- 2) коментар до змісту робочих матеріалів (комплекти А і Б);
- 3) запит студентом відсутньої в комплекті матеріалів інформації;

4) повідомлення студентам необхідних відомостей; обмін ролями.

Зміст гри і мовні зразки представлені в спеціально підготовлених комплектах А і Б. Комплект матеріалів А містить відомості про вітчизняні засоби масової інформації, а комплект матеріалів Б надає інформацію про зарубіжні. Зважаючи на те, що в нашому дослідженні брали участь студенти України, комплект матеріалів А був адаптований нами до українських умов функціонування засобів масової інформації.

В основу гри покладено завдання, що виконуються студентами заздалегідь: підготувати 10 запитань зарубіжному другу про засоби масової інформації у його країні; взяти інтерв'ю у зарубіжного друга (в свою чергу, зарубіжний друг цікавиться українським ЗМІ); написати статтю або замітку в газету та ін.

У робочому комплекті матеріалу А вказані основні відомості про пресу та телебачення: а) назва газет і журналів; б) головна тематика даних видань; в) молодіжна преса; г) молодіжні телевізійні програми. Робочий комплект матеріалів Б містить аналогічну інформацію про зарубіжні ЗМІ.

Інформація може варіювати як за обсягом, так і за змістом. Обсяг інформації реалізується в грі на основі зразків мовної поведінки, як і дані в робочих матеріалах. Маючи форму “запитання партнера – власна відповідь”, студенти тренуються робити запити відсутньої інформації, повідомляти наявну інформацію та організовувати бесіди з певної теми. Психолого-педагогічний потенціал гри “Інтерв'ю” полягає в тому, що в її процесі здійснюється тренування учасників робити запити та повідомляти інформацію, розвиток у студентів умінь діалогічного спілкування.

В табл. Б.1 Додатку Б представлена інформація про те, який конкретно лінгвокраїнознавчий матеріал може використовуватися в тій чи іншій комунікативній грі (на прикладі гри “Що? Де? Коли?”).

З таблиці видно, що, беручи участь у грі, студенти набувають лінгвокраїнознавчої компетенції, яка полягає у знаннях щодо географічного положення, історії, звичаїв і традицій Великобританії, освіти, культури, а також видатних особистостей цієї країни. Крім цього, взаємодія студентів передбачає

самоконтроль, розвиток уваги та лінгвістичного мислення. Спілкування з партнером з метою розв'язання ігрової ситуації передбачає розвиток швидкості та адекватності реакції як важливих параметрів міжособистісної комунікації.

Комунікативна спрямованість гри “Що? Де? Коли?” забезпечується за рахунок імітації реального спілкування, оскільки кожен з учасників володіє лише частиною певної інформації, що є цікавою для партнера по спілкуванню. Тому процес підготовки гри має враховувати таку обставину, як навмисне створення викладачем відмінностей у характері сприйняття інформації її учасниками. До дидактичного оснащення гри відносяться робочі комплекти матеріалів, карта Великобританії, довідкова література.

Наступною компетенцією, яку ми мали дослідити у нашому емпіричному дослідженні, є *інтерпретативна*. З метою отримання результатів за даною компетенцією ми скористалися методикою кейс-стаді А.Ф.Амірова [14]. В основу даної методики було покладено технологію кейс-стаді (так званої дидактичної моделі), в змісті якої через понятійно-сміслову систему створюється цілісна картина певного психологічного явища, яке вивчається [14, с. 75]. Так, технологія кейс-стаді А.Ф.Амірова вміщує три етапи.

Перший етап – аналітичний. На цьому етапі створюється модельна конструкція того матеріалу, який стане предметом вивчення. Робота кожної мікрогрупи приймає індивідуальний характер і спрямована на розвиток комунікативних умінь на прикладі комплексних проблемно-комунікативних ситуацій (кейс-стаді). Формою презентації навчального матеріалу в процесі навчання є ланцюжок проблемних ситуацій. Їхня розробка є надзвичайно важливою: викладач може запропонувати метричний метод розв'язання цих ситуацій, що дозволяє найбільш повно врахувати особливості лінгвістичного мислення студентів. У роботі над проблемними ситуаціями майбутні філологи набувають певних знань, опановують вміння та відповідні способи дії. Роль викладача приймає допоміжного характеру і є засобом структурування зв'язків змісту, дотримання логіки руху навчально-пізнавальної діяльності студентів. Режисуючи діяльність, викладач окреслює засоби пізнання нового матеріалу, способи дії з метою

знаходження цікавого матеріалу, стимулюючи студентів до нестандартних і творчих відкриттів [14].

Другий етап – моделювання пізнавальної діяльності – передбачає створення психолого-педагогічної моделі навчального процесу. На цьому етапі створюється проект системи дій студентів, визначаються цілі, які студенти ставлять перед собою, вивчаючи той чи інший модуль. Модульна побудова навчального матеріалу дозволяє майбутнім філологам отримати нові знання, які є продуктом колективної праці. Знання, отримані самостійно, є особистісно-значущими для кожного учасника спільної діяльності, адже в кожному конкретному випадку студент обирає той шлях розв'язання проблеми, який найбільшою мірою відповідає його індивідуальності, і виносить цей шлях на загальне обговорення, відстоює свою позицію в дискусії, вносить необхідні корективи у власну діяльність тощо. На даному етапі навчальна діяльність викладача відходить на другий план, тоді як пізнавальна діяльність студента є домінуючою.

Третій етап – виконання пізнавальної діяльності. На цьому етапі розв'язується задача визначення способів дій з метою опанування навчального матеріалу, обираються адекватні змісту методи і засоби навчання, що забезпечують ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладача. Педагогом враховуються суб'єктивні фактори навчання, а саме: обсяг і складність матеріалу, розподіл його за часом, пріоритети у навчанні, зв'язок з практикою, мотивація студентів до навчально-пізнавальної діяльності. На даному етапі завершується розробка ситуативного підходу до процесу навчання з формування перекладацької компетентності студентів.

Освітня технологія евристичного типу дозволяє досягти максимальної пізнавальної активності студентів, яка активізує уяву і творче мислення респондентів, дозволяє виявити рівень сформованості інтерпретативної компетенції майбутніх філологів.

Приклади завдань, які входять до технології кейс-стаді А.Ф.Амірова, наведено в Додатку 3.

Наступним підструктурним елементом когнітивного компоненту перекладацької компетентності є *мовленнєва (або комунікативна) компетенція*. Остання є складним інтегративним утворенням, яке вміщує як спеціальні, вузькопрофесійні знання, вміння та навички філолога факультету іноземної філології, так і широкі за змістом комунікативні вміння та навички, які мають бути притаманними всім без винятку людям, не враховуючи їхні професійні інтереси, безпосередньо сферу професійної діяльності тощо. Так, спеціальні, вузькопрофесійні знання, вміння та навички майбутніх філологів ми досліджували за допомогою “Шкали експертної оцінки та самооцінки знань, вмінь та навиків майбутніх перекладачів”, розробленої Т.О.Долгою [121]. Дана шкала дозволила оцінити чотири базових різновиди вмінь говоріння, аудіювання, читання та письма як видів мовленнєвої діяльності студентів.

З метою більш детального аналізу вивчених нами на даному етапі дослідження комунікативних вмінь та навичок студентів, виокремленні саме тих вмінь та навичок, потрібних майбутнім фахівцям для здійснення ефективної перекладацької діяльності, ми використали також “Тест на виявлення комунікативних та організаторських здібностей” Л.А.Йовайши [349], методику К.Н.Томаса “Стили спілкування” (в адаптації Н.В.Грішиної) [111], “Методику визначення комунікативних якостей” Л.П.Калінінського, адаптовану нами для студентів факультетів іноземної філології [355], тест “Комунікабельність” В.Ф.Ряховського [378], “Методику діагностування рівня емпатійних здібностей” В.В.Бойка [53]. Вибір саме цих методик пояснюється тим, що вони є достатньою мірою валідними та надійними для проведення психодіагностичних досліджень, дають змогу зібрати статистично значущі емпіричні дані, які можна буде обробити складними математичними процедурами, зокрема, процедурою факторного аналізу, що створить позитивні умови для прийняття статистично виважених висновків.

Наступним, діагностованим нами компонентом, що входить до структури перекладацької компетентності, є соціально-психологічний компонент. Він вміщує соціально-особистісні та загальнонаукові компетенції, а також

міжкультурну та інформаційну компетенції. З метою діагностування *соціально-особистісних компетенцій* нами було використано опитувальник, розроблений М.А.Подимовим [330], який дозволяє виявити, наскільки майбутніми філологами (чи вчителями) усвідомлюються мотиваційно-сміслові і предметно-операціональні бар'єри в їх професійній діяльності. Студентам пропонувалося відповісти на 109 питань, які були об'єднані в сім груп. У перших трьох групах (питання з 1 по 61) містилися питання, пов'язані з певним типом емоційного реагування на бар'єри: тривога, напружений стан, стрес, фрустрація. У четверту групу входили запитання (з 62 по 74), що моделюють реакцію на виникнення бар'єрів, пов'язаних із соціальним оточенням, у п'ятій (питання з 75 по 84) – питання, які відображували особливості поведінки студентів в ситуаціях кризи професійного розвитку, в шостій (питання з 85 по 96) – визначалися бар'єри, пов'язані з професійною творчістю, у сьомій (питання з 97 по 199) – з інноваційною педагогічною діяльністю тощо. Якщо питання перших п'яти груп відображують мотиваційно-сміслові бар'єри педагогічної діяльності, то питання шостої і сьомої груп – предметно-операціональні бар'єри.

Випробуваний повинен був зазначити в спеціальному реєстраційному бланку номери тих тверджень, які, на його думку, будуть характерними для його майбутньої професійної діяльності.

Також на даному етапі емпіричного дослідження було використано розроблену нами “Шкалу експертної оцінки та самооцінки соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій майбутніх філологів” (див. Додаток К).

З метою дослідження *загальнонаукових компетенцій* нами було розроблено три типи завдань, які ми пропонували для розв'язання майбутнім філологам.

Перша серія полягала у виявленні рівня методичної майстерності майбутніх філологів (вчителів іноземної мови). Відповідно до нашої концепції рівень методичної майстерності визначається мірою володіння прийомами і засобами перекладацької діяльності та вміннями вдосконалення системи методичних прийомів. При цьому саме методичний компонент перекладацької діяльності відіграє провідну роль в професійній творчості фахівця, забезпечуючи подолання

комунікативних бар'єрів і організацію ефективної перекладацької діяльності. Беручи до уваги основні компоненти предметно-операціональної сфери діяльності вчителя іноземної мови та виявлені нами види предметно-операціональних бар'єрів в його діяльності, випробуванням були запропоновані для заповнення завдання трьох типів.

Завдання першого типу були спрямовані на визначення рівня методичної грамотності – рівня володіння педагогом методичними знаннями, які є першим, елементарним щаблем на шляху до професійної майстерності. Респондентам пропонувалося відповісти на 10 запитань з галузі теорії і практики викладання іноземної (в нашому випадку – англійської) мови. Аналіз результатів цієї групи завдань дозволив визначити, якою сукупністю наукових знань з основних розділів методики викладання іноземної мови володіє кожен із студентів.

Для діагностики рівня розвитку методичних умінь використовувалися завдання третього типу, спрямовані на створення оригінального проекту реалізації циклу занять, присвячених оволодінню студентами певною граматичною конструкцією. Студенту необхідно було скласти розгорнутий план-конспект з організації навчальної діяльності учнів у процесі ознайомлення з новим матеріалом, його автоматизації та закріплення, а також з контролю засвоєння навчального матеріалу за запропонованою темою. Крім цього, виконання завдань передбачало аналіз і обґрунтування педагогом мети і завдань, оцінювання ефективності обраних методичних прийомів, доцільності засобів впливу і т.п. Дані завдання дозволили виявити ступінь розвитку професійної майстерності майбутнього вчителя іноземної мови і рівень його професійної творчості.

В процесі якісної обробки даних, отриманих в результаті виконання запропонованих завдань, ми орієнтувалися на загальні критерії оцінки рішення, розроблені М.М.Кашаповим [98], а саме:

- а) адекватність (правильність аналізу), що визначається на підставі виділення базових, головних моментів в умові завдання, і за ступенем співвіднесення запропонованого рішення з очікуваним позитивним педагогічним ефектом;

- б) глибина аналізу, яка оцінювалася за ступенем осмислення респондентом умов завдання, за знаходженням адекватних засобів його розв'язання;
- в) повнота аналізу, зумовлена урахуванням співвідношення головного і другорядного в навчальній ситуації;
- г) оперативність аналізу – своєчасність виділення умов та адекватної системи методичних прийомів у процесі виконання завдання;
- д) достатність аналізу, зумовлена успішністю розпізнавання ознак задачі, яка розв'язувалася.

Крім опори на загальні критерії, оцінка змісту розв'язання здійснювалась і за двома окремими критеріями: оригінальність розв'язання (неупереджений, творчий підхід до проблеми); обґрунтованість розв'язання – аргументованість щодо запропонованих прийомів і засобів та аналіз ситуації з точки зору наслідків передбачуваних дій.

Аналіз виконання завдань третього типу здійснювався за допомогою віднесення його результату до одного з 6 рівнів і рангуванням від 0 до 6 балів відповідно до шкали розв'язань, запропонованої О.А.Осіповою [308].

Також на даному етапі дослідження нами було використано авторську “Шкалу експертної оцінки та самооцінки соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій майбутніх філологів” (див. Додаток К).

Наступною компетенцією, яка входить до структури соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності, є *міжкультурна компетенція*. Рівень її розвитку у студентів сформованих нами груп ми визначали за методикою “Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції” Л.В.Павлової [314]. Автор методики виходила з того, що оволодіння міжкультурною компетенцією – це опанування іншомовним спілкуванням у єдності усіх його функцій: інформаційної, регулятивної, емоційно-оцінної (ціннісно-орієнтаційної) і етикетної. В результаті актуалізації цих функцій фахівцем розв'язуються певні комунікативні завдання і виявляються основні комунікативні уміння (табл. Б.2, Додаток Б).

Для того, щоб реалізувати зазначені функції спілкування засобами іноземної мови, вважає Л.В.Павлова, необхідно опанувати цими засобами, навчитися використовувати їх в різних видах мовленнєвої діяльності, вивчити особливості мовної і немовної поведінки в соціокультурному контексті країни, мова якої вивчається, використовувати ці знання на практиці, вміти виходити з положення у ситуаціях нестачі мовних засобів (компенсаторні вміння) – використовувати перифраз, замінювати вивчене слово синонімом та ін.

Методика “Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції” дозволяє виявити рівень такої готовності у майбутніх фахівців (див. табл. Б.3, Додаток Б).

Наступною досліджуваною нами компетенцією є *інформаційна*. З метою отримання емпіричних результатів нами було використано “Методику визначення рівнів сформованості інформаційної компетенції студентів-філологів” Я.В.Левківської [240], яку авторкою методики було успішно апробовано на перекладацьких факультетах вищих навчальних закладів. Дана методика дозволяє виявити рівні сформованості інформаційної компетенції майбутніх філологів (див. табл. Б.4, Додаток Б). Також на даному етапі констатувального дослідження нами було використано авторську анкету для визначення інформаційної компетенції студентів (див. Додаток Н).

Наступним компонентом перекладацької компетентності є аксіологічний, до якого входять творча, прогностична та ціннісна компетенції. Так, *творчу компетенцію* студентів ми досліджували за допомогою “Теста на визначення творчих здібностей” Х.Зіверта [144], методики “Мотивація професійної діяльності” К.Замфір в модифікації А.О.Реана [363], методики “Визначення спрямованості особистості” В.І.Моросанової [171], методики “Дослідження самооцінки” Дембо-Рубінштейна в модифікації А.М.Прихожан [343] і методики діагностики індивідуального ступеню розвитку рефлексивності А.В.Карпова і В.В.Пономарьової [169]. “Тест на визначення творчих здібностей” Х.Зіверта [144] був спрямований нами на діагностику таких показників, як винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода

асоціацій. Всі ці характеристики і складають творчу компетенцію майбутнього філолога. Інші ж методики було використано з метою визначення механізмів творчої діяльності студентів, які й впливатимуть на становлення їх творчої компетенції. Таке дослідження є необхідним, адже воно дозволить нам спланувати хід формувального експерименту.

З метою виявлення рівня розвитку *прогностичної компетенції*, яка також входить до аксіологічного компоненту перекладацької компетентності, ми використали методику діагностики здатності до прогнозування “Прогностична задача”, розроблену Л.О.Регуш та стандартизовану Н.Л.Сомовою [365]. Показниками здатності прогнозування були рівні успішності студентів у прогнозуванні, здійснюваному як встановлення причинно-наслідкових зв’язків, перетворення уявлень, висунення і розвиток гіпотез, планування тощо.

Змістовну характеристику показників оцінки якостей мислення, що визначають здатність до прогнозування, наведено нижче.

1. Рівень вербального узагальнення наслідків – показник, що характеризує вміння відобразити виділені загальні ознаки наслідків, відповідно, у словесній формі.
2. Обґрунтованість виділених наслідків – показник, що фіксує вміння обґрунтовувати виділені наслідки (поодинокими прикладами, фактами або через встановлення закономірностей, виділення системи зв’язків).
3. Перспективність наслідків – показник характеризує відмінності випробовуваних в умінні бачити і орієнтуватися на різну часову перспективу (виділення наслідків, досить віддалених від подій, заданих у ситуативних умовах, здійснення подій, наближених у часі).
4. Логіка побудови наслідків – даний показник вимірює відмінності в якісній структурі логічних суджень (висувається один або кілька наслідків; розвиток висунутих наслідків відбувається за однолінійною або багатолінійною презентаційною схемою; неабияке значення має, чи розгалужуються сформульовані наслідки).

5. Усвідомлення ймовірнісного характеру наслідків – показник, що відображує усвідомлення випробуванням того, чи виділені наслідки характеризуються певною ймовірністю.
6. Усвідомлення етапів процесу прогнозування під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків – показник відображує рівень усвідомлення етапів процесу прогнозування.
7. Широта асоціативного поля – показник, що вказує на те, наскільки повно, багатопланово, всебічно випробуваний може проаналізувати один і той же предмет, про що свідчить кількість асоціативних зв'язків, які виникають.
8. Варіативність асоціацій – показник фіксує різні варіанти розвитку асоціативних зв'язків, свідчить про спрямованість асоціацій.
9. Пластичність уявлень – показник відображує різні рівні перетворення уявлень (уявлення не перетворюються, а лише відтворюються, або доповнюються чи комбінуються).
10. Рівень вербального узагальнення причин – показник, що фіксує вміння відобразити встановлені причини у відповідній словесній формі.
11. Повнота причинно-наслідкових зв'язків – показник, що відображує виділення максимального числа можливих причинно-наслідкових зв'язків в певній ситуації.
12. Суттєвість причинно-наслідкових зв'язків – вміння виділити найбільш істотне чи загальне у встановленні причинно-наслідкових зв'язків (актуалізуються випадкові, несуттєві зв'язки, або аналізуються повторювані, істотні, узагальнені тощо).
13. Перспективність причинно-наслідкових зв'язків – показник, що вимірює тимчасову перспективу виділених причинно-наслідкових зв'язків (близькі або далекі у часі).
14. Усвідомлення мети планування – показник, що визначає, чи усвідомлюється мета планування, чи формулюється вона згідно змодельованого плану, а також чи існує відповідність між сформульованою метою і змістом перспективного планування.

15. Повнота операцій планування – показник, що відображує рівень розвитку у людини операцій прогнозування – формулювання мети, виокремлення певних дій відповідно до мети, встановлення послідовності дій відповідно до мети тощо.
16. Широта пошуку у процесі формулювання гіпотез – показник, що відображує різну логіку гіпотетичних суджень під час висунення всіх можливих гіпотез щодо тих чи інших подій.
17. Аналіз супутніх умов під час формулювання гіпотез – показник, що вимірює, наскільки глибоко фіксується аналіз умов завдання, і при цьому співставляються факти, які використовуються для формулювання гіпотез.
18. Гнучкість гіпотез – за цим показником фіксуються відмінності випробовуваних в умінні змінити раніше сформульовані гіпотези або відмовитися від них, якщо вони виявилися невірними, і висловити нові.
19. Обґрунтованість гіпотез – показник, що відображує рівень обґрунтування правильності (адекватності) гіпотез.

В якості інтегральної шкали методики використовується шкала оцінки здатності до прогнозування. Визначені показники можна розглядати як докладну якісну і репрезентативну характеристику розумових процесів, що відображують індивідуальні рівні їхнього прояву під час прогнозування. Показники характеризують все різноманіття проявів розумових процесів під час прогнозування.

Визначення рівня розвитку прогностичних здібностей студентів здійснювалося з урахуванням балів, виділених Н.Л.Сомовою для контингенту випробуваних у віці 16-21 років. З ціллю визначення щільності (сили) та напряду кореляційного зв'язку між показниками, нами було проведено поетапну обробку отриманих даних за допомогою формули лінійної кореляції Пірсона. Наявність відмінностей між вибірками здійснювалася за допомогою t-критерію Ст'юдента [348].

Статистична обробка результатів експерименту була розпочата з виявлення характеру розподілу кожної змінної за всією вибіркою. Ми виходили з того, що для застосування коефіцієнта кореляції Пірсона необхідним є те, щоб розподіл

досліджуваних змінних був близький до нормального. Використовуючи методи первинної статистичної обробки даних, ми зробили висновок про те, що для більшості змінних розподіл виявився близьким до нормального, і тому в подальшому були використані параметричні методи статистичного аналізу.

Для встановлення взаємозв'язку між здатністю до прогнозування і рівнем розвитку перекладацької компетентності ми використовували формулу для розрахунку коефіцієнта кореляції Пірсона.

Для визначення *ціннісної компетенції* майбутніх філологів було використано тест “Ціннісні орієнтації” М.Рокича [171] та анкету “Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців” А.Ф.Амірова [14]. Методика М.Рокича дозволяє виявити ступінь сформованості у людини цінностей-цілей та цінностей-засобів. До цінностей-цілей відносяться: цікава робота, наявність хороших та вірних друзів, свобода, любов та ін. До цінностей-засобів належать: відповідальність, вихованість, незалежність, терплячість та ін. Анкета А.Ф.Амірова дозволяє діагностувати рівень сформованості ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців, зокрема, духовно-етичних, професійно-значущих та соціально-значущих, особистісних цінностей тощо, а також виявити місце перекладацької діяльності в структурі смисло-життєвих цінностей майбутнього фахівця.

Метою констатувального дослідження було також встановити залежність перекладацької компетентності від *інтелектуальної компетентності* студентів, а саме від рівня їх IQ та розвитку соціального інтелекту тощо. З метою виявлення рівня IQ було використано тест Векслера (форму Б для дорослих) [171], а для дослідження соціального інтелекту – тест Дж.Гілфорда та М.Саллівена в адаптації О.С.Михайлової (Альошиної) [277].

Методика дослідження соціального інтелекту включає 4 субтеста: субтест № 1 – “Історії із завершенням”; субтест № 2 – “Групи експресії”; субтест № 3 – “Вербальна експресія”; субтест № 4 – “Історії з доповненням”.

Три субтеста складені із використанням невербального стимульного матеріалу і один субтест – вербального. Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворень та

результатів поведінки (CBC, CBS, CVT, CVI). Успішність виконання методики не залежить від статі.

Стимульний матеріал являє собою набір з чотирьох зошитів. Кожен субтест містить 12-15 завдань. Час проведення субтестів є обмеженим.

Субтест № 1 – “Історії із завершенням” – вимірює фактор пізнання результатів поведінки, тобто, здатність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації, передбачити те, що відбудеться надалі.

Субтест № 2 – “Групи експресії” – вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме, здатність до логічного узагальнення, виділення загальних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини.

Субтест № 3 – “Вербальна експресія” – вимірює фактор пізнання перетворень поведінки, а саме здатність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту, викликаних певною ситуацією.

Субтест № 4 – “Історії з доповненням” – вимірює фактор пізнання систем поведінки, тобто, здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей в цих ситуаціях.

Для отримання достовірних залежностей між факторами соціального інтелекту і компонентами перекладацької компетентності ми використали коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (з метою визначення зв'язку або прямої залежності між емпіричними даними), а також однофакторний дисперсійний аналіз з метою визначення статистично достовірних відмінностей між групами респондентів.

Отже, перейдемо до опису отриманих на констатувальному етапі дослідження результатів.

2.3. Результати констатувального дослідження, їх аналіз

В даному параграфі дисертації опишемо та проаналізуємо отримані у констатувальному дослідженні результати, які будуть свідчити про рівень сформованості перекладацької компетентності майбутніх філологів. Так, констатувальне дослідження складалося з чотирьох етапів, на кожному з них ми

робили висновок щодо сформованості того чи того компоненту перекладацької компетентності студентів.

Отже, *перший етап* констатувального дослідження був спрямований на оцінку даних за мовною (лінгвістичною), мовленнєвою (комунікативною), лінгвокраїнознавчою та інтерпретативною компетенціями. Так, проаналізуємо результати за *мовною (лінгвістичною) компетенцією*. Студентам для перекладу були запропоновані науково-популярні тексти.

В якості робочого матеріалу для порівняльного аналізу нами були обрані ті одиниці тексту, в яких виявилися відмінності між чорновим і чистовим варіантами перекладу, оскільки вони відображали динамічний характер процесів сприйняття у респондентів, а також демонстрували характер використання досліджуваними стратегій і механізмів перекладу. Таких одиниць в кожному тексті виявилось від 30 до 50. До цього списку входили як окремі слова, так і словосполучення і цілі речення. Відповідно до характеру представленої в даних мовних одиницях інформації ми розділили їх на три групи.

До першої, найбільш чисельної групи, увійшли слова та словосполучення з експліцитно вираженою інформацією (низький рівень мовної компетенції респондентів). Ці лексичні одиниці не складали великих труднощів для студентів з огляду на їхнє розуміння. Помилки, зроблені під час їх початкового перекладу, стосувалися мовної компетенції і, як правило, не впливали на розуміння загального змісту тексту. З цієї причини зміни під час створення остаточного варіанту перекладу мали лише незначний характер і виражалися в основному в стилістичній шліфовці тексту. До першої групи ми віднесли наступні одиниці: “interesting remarks”; “casual compliment”; “fast-growing family”; “a gallon of water”; “the session of the Assembly”; “the international area”; “a unique President” та ін.

До другої групи увійшли мовні одиниці, для декодування яких знадобилося залучення пресуппозиційних знань (середній рівень мовної компетенції студентів). Це – спеціальні слова і словосполучення, що вимагають спеціальних знань в певній предметній галузі: “the government resorted to force and violence”;

“the regional arrangement”; “terrestrial globe”; “astronomic constant”; “a three-dimensional view”; “solicitor’s office”.

Нарешті, до третьої групи ми віднесли словосполучення і речення, для розуміння яких недостатньо лише мовних і позамовних знань. Для їх правильного перекладу слід з’ясувати цілісний зміст повідомлення, зрозуміти не лише експліцитну, але й імпліцитну інформацію, що міститься в тексті (високий рівень мовної компетенції студентів): “the Congress will give a resounding rebuff to the Chancellor”; “and strength by limping sway disabled”; “these Yankee cowards”; “in the wrong hands, generated”.

Відсотковий розподіл лексичного матеріалу, що демонструє високий, середній чи низький рівень сформованості мовної (лінгвістичної) компетенції студентів у різних групах респондентів представлено в таблиці Д.1 (див. Додаток Д).

Аналізуючи ці текстові елементи з точки зору їхньої важкості для розуміння, можна зробити висновок, що дві останні групи були найбільш проблемними для випробовуваних. При цьому спостерігається залежність розуміння однієї групи мовних одиниць від правильного декодування іншої групи. Брак фонових і спеціальних знань (тобто, пресупозиційного компоненту) заважав глибокому розумінню студентами тексту, і, як наслідок, – імпліцитна інформація залишалася для цих випробовуваних майже недосяжною.

Даний чіткий поділ текстових елементів відповідно до типу інформації та рівня вираження мовної компетенції є ще одним практичним підтвердженням виділених нами основних текстових ознак, що складають його внутрішню форму, а саме – передтекстової пресупозиції і внутрішньої імплікації, які тою чи тою мірою підтверджують наявність (чи відсутність) лінгвістичної компетенції. Текстові елементи були тим інструментом, яким оперували випробовувані в пошуках сенсу. Також емпірично було підтверджено залежність успішного експлікування імпліцитної інформації від наявності достатнього пресупозиційного змісту, що свідчить про високий рівень сформованості мовної (лінгвістичної) компетенції у майбутніх філологів. Хоча, на жаль, таких респондентів досить мало в усіх виокремлених нами групах (зокрема, в Е1 –

24,36 %, в E2 – 20,19 %, в K1 – 22,91 %, в K2 – 23,11 %, в F1 – 25,16 %, F2 – 20,04 %). Проте, на IV та V курсах таких студентів дещо більше (в F3 – 31,68 %, в F4 – 30,54 %), але цей результат не є статистично значущим на рівнях достовірності 0,05 % та 1 % за t-критерієм Ст'юдента, що також свідчить про необхідність організації цілеспрямованого впливу викладачів на студентів з метою формування у останніх мовної компетенції як складової когнітивного компоненту перекладацької компетентності спеціалістів.

Слід зазначити, що ми виключили з аналізу роботи тих випробовуваних, в яких не проводилося ніяких змін при переході від початкового варіанту перекладу до остаточного. Таких робіт виявилось від 3 % до 6 % в кожній групі. Проте, на нашу думку, ці роботи також є відображенням певних тенденцій при сприйнятті і розумінні тексту. Адже для того, щоб сконструювати ментальні уявлення в процесі інтерпретації (розуміння), необхідним є достатній обсяг знань (як епізодичне, так і загальне чи абстрактне знання), що великою мірою зумовлює становлення перекладацької компетентності студентів.

Практично всі переклади, що залишилися незмінними, належать студентам з низьким чи недостатньо високим (середнім) рівнем мовної (лінгвістичної) компетенції. Ці респонденти не використовували всього обсягу закладених в тексті можливостей для проникнення “вглиб” тексту, а задовольнялися побудовою проєкції під впливом, як правило, лише однієї домінанти. Досягнутий рівень розуміння оцінювався самими студентами як достатній і такий, що не потребує подальшого розвитку. Також студенти старших курсів, а саме груп F3, F4 стверджували, що прогалини у мовній компетенції стали перепоною на шляху до розуміння сенсу тексту.

Аналіз результатів перекладів респондентів свідчить про те, що на етапі реалізації перекладу більшість із досліджуваних (від 55 % до 70 % в кожній групі) демонстрували свою власну орієнтацію на зовнішню (мовну) форму тексту, що виявлялося у використанні лише так званої умовної ендо-лексики (за термінологією А.І.Новікова [300]). Іншими словами, тут має місце свого роду “вилучення” і використання для цієї мети тих лексичних засобів, які містяться

безпосередньо в самому тексті оригіналу. В умовах сприйняття іншомовного тексту говорити про ендо-лексику в прямому значенні цього слова, напевно, не можна. Однак, на нашу думку, використання респондентами таких прийомів, як перемикання кодів, тобто перенос графічного позначення англійського слова без перекладу [138], а також буквальний переклад можна класифікувати як ендо-лексику. Нижче (табл. Д.3, Додаток Д) наведено відсоток використання подібної лексики в роботах випробовуваних різних груп.

Дуже важливим видається той факт, що на першому етапі виконання перекладу тексту більшість респондентів (понад 70% в кожній групі) тією чи іншою мірою використовували буквальний переклад. Це є практичним підтвердженням того факту, що студент, який ще немає стійкого навичку перекладу текстів, здійснює так звану трансформацію буквального перекладу, який, нехай в неявній формі, але на початковому етапі процесу перекладу присутній у свідомості студента. Наведені в табл. Д.3 Додатка Д приклади використання респондентами всіх груп ендо-лексики також свідчать про недостатній рівень сформованості їх мовної (лінгвістичної) компетенції.

Здійснюючи переклад науково-популярних текстів, студенти всіх груп намагалися зберегти структуру англійських словосполучень, речень тощо в їх зовнішній (експліцитній) формі:

Марина К., група E1: The government resorted to force and violence – уряд вдався до сили та насилля; the regional arrangement – регіональне облаштування;

Віктор К., група K2: Terrestrial globe – земний шар; three-dimensional view – трирозмірний вид.

Оксана З., група F3: The Congress will give a resounding rebuff to the Chancellor – конгрес надасть рішучу відсіч канцлеру.

Досить часто (в 40 % випадків) студенти своїми прикладами демонстрували цілковиту різницю між словоформою в реченні і відповідною лексемою в словнику, не надавали великого значення позиції слова в реченні і словосполученні. Між тим, майбутні філологи зазначали, що найчастіше лексичні одиниці, за допомогою яких людина кодує і відтворює речення, мають набагато

більше значення, ніж окремі слова. Слід зазначити, що подібний формальний підхід до перекладу як до процесу механічного перекодування відповідних одиниць нерідко призводить до невдачі в осягненні сенсу тексту. Порівняння робіт випробовуваних різних груп свідчить про те, що дещо більшою мірою схильні до подібних помилок респонденти II та III курсів. Аналіз помилок, зроблених студентами, дозволяє з'ясувати, якими опорами керувалися реципієнти при сприйнятті тієї чи іншої одиниці тексту.

Зокрема, 20 % – 30 % випадків у кожній групі становлять випадки зміщення звукового або графічного вигляду слів (сінфонів або сінграфів), коли відбувалася підміна форми слів, що призводило до неправильного пошуку його значення, наприклад:

Live → leave – залишати; simulate → stimulate – стимулювати; think → sink – тонути; implication → application – заява; made → maid – прислуга; around → round – раунд; while → whale – кит.

Такий великий відсоток помилок свідчить про їхню невинуватість. Ми вважаємо, що причина полягає в поверхневому засвоєнні і недостатньому закріпленні студентами обов'язкового лексичного мінімуму, інакше кажучи – у відсутності в пам'яті стійкого зв'язку між значенням, звучанням і графічним виглядом слова, що також свідчить про низький рівень сформованості перекладацької компетентності в цілому та мовної (лінгвістичної) компетенції зокрема.

В результаті неправильно перекладене слово суперечило змісту всього речення. У цьому випадку респонденти часто відмовлялися від перевірки відповідності знайденого значення з урахуванням всього контексту, підганяли контекст під невірне значення, що відводило їх в сторону від оригінального змісту та авторського сенсу:

Максим Е., група К2: They had to leave the town at the mercy of the enemy – Їм довелося жити в місті на милість ворога (синограф live – leave).

Данило С., група Е1: The technology resembles the flight simulators – Технологія нагадує літальні стимулятори (синограф simulate – stimulate).

Олег В., група F1: They sink that we are their soul-mates but it is the wrong approach – Вони тонули в нас як в споріднених душах, але це був неправильний підхід.

Наталка Д., група F3: I'm offended by his implication that women can't be good at mathematics – Я ображена цією заявою, що жінки не розбираються в математиці.

У деяких роботах студентів, приблизно в 15 % – 20 % випадків, мав місце вибір невірнього значення багатозначного слова. Тактика респондентів залишалася тією ж – підгонка сенсу під дане значення:

Ольга К., група E2: The airline passangers were allowed to cross the gate № 6 – Пасажирам авіаліній було дозволено проходити ворота № 6 (чорновий варіант перекладу) – Пасажирам авіакомпанії було дозволено проходити ворота № 6 (чистовий варіант перекладу).

Олег Ж., група F4: It was hard for him to get the American nationality because of his past – Йому було важко отримати американську національність через своє минуле (чорновий варіант перекладу). – Йому було важко отримати американське громадянство через своє минуле (чистовий варіант перекладу).

Ніна Л., група K2: You just have to realize that you can't always get what you want – Вам необхідно реалізувати, що ви не завжди можете отримати те, що хочете (чорновий варіант перекладу). – Вам необхідно зрозуміти, що не завжди можна отримати бажане (чистовий варіант перекладу).

Таким чином, в наведених прикладах чітко виявляється залежність остаточної проєкції авторського тексту від результату розуміння вихідного тексту на попередніх рівнях сприйняття останнього.

Слід зазначити, що на етапі проведення констатувального дослідження неабияке місце ми відводили перекладу заголовка. Саме з цього моменту і розпочинався аналіз тексту, що багато в чому визначало тактику вибору респондентами засобів перекладу. Не викликає ніяких сумнівів, що заголовок у науково-популярному тексті відіграє організаційну роль, а саме тема тексту, яка міститься в ньому, дозволяє реципієнту з перших рядків вибудовувати припущення щодо подальшого розвитку думки в тексті (механізм

прогнозування). Знайомство з предметом опису (у нашому випадку – з віртуальною реальністю), про який згадується в заголовку (*Fooling the mind's eye with virtual reality*), тобто наявність екстралінгвістичних знань в даній галузі, допомогло деяким студентам уникнути подібного буквального перекладу, перейшовши із зовнішнього текстового рівня відразу на глибинний смисловий рівень. Тому метафора в підзаголовку не представляла для них труднощів під час перекладу. Тобто, в цих перекладах студентів ми бачимо наочний вияв інсайту, що зумовлює авторське розуміння заголовка:

Ольга В., група E1: Обманутий розум за допомогою віртуальної реальності.

Сніжана Н., група K1: Причини обману зору за допомогою віртуальності.

Валерій М., група F2: Як віртуальна реальність надурила людський розум.

Перекладаючи науково-популярні тексти на етапі проведення констатувального дослідження, в 15 % – 25 % випадків студенти спиралися на початкове, найбільш загальне значення лексичних одиниць. Наприклад: *periodic acid* – іодна кислота; *rehabilitation* – перевиховання; *sympathetic* – співчуваючий; *from different angles* – з різних кутів.

Використання такої опори є особливо актуальним на початковому етапі аналізу іншомовного повідомлення, коли студенти безпосередньо орієнтуються на зовнішню структуру тексту. В цьому випадку відбувається ідентифікація потрібного слова в умовах сприйняття вихідної лексичної одиниці за відсутності вербального або ситуативного контексту, що відрізнятиметься від упізнавання того ж самого багатозначного слова, ампліфікованого контекстом.

Також мали місце опори на асоціації (приблизно 20 % – 25 % випадків у кожній групі). Наприклад: *the principal method* – принципний метод, головний метод, провідний метод, директорський метод.

Опора на аналогію зустрічалася в 15 % – 20 % випадків у кожній групі. В даному випадку мало місце невірне ототожнення з подібними словами в рідній мові, що призводило до неправильного перекладу лексичних одиниць, наприклад: *brilliant* – блискучий (замість брильянтовий), *audience* – аудиторія (замість

аудієнція), barrack – казарма (замість барак), caravan – причіп, дім на колесах (замість караван).

Треба відзначити, що специфіка іншомовного тексту накладає певний відбиток на характер сприйняття студентами повідомлення: зовнішня знакова сторона тексту здійснює на реципієнтів набагато більший вплив, ніж у випадку сприйняття рідної мови. А, точніше, студенти часто пояснюють значення незнайомого слова через подібне за звучанням слово рідної мови. Звідси логічно зробити висновок, що використання стратегії опори на аналогію з одиницями рідної мови більшою мірою пов'язане з досвідом індивідів, а, саме, чим нижчим є рівень знань, тим більший вплив на реципієнта здійснює дана стратегія перекладу.

Отже, даний етап констатувального дослідження дозволяє зробити наступні попередні висновки. На першому етапі сприйняття іншомовного письмового повідомлення у студентів відбувається формування структури змісту тексту. Стратегії, до яких реципієнти вдалися на даній стадії, співвідносяться з формальною чи експліцитною еквівалентністю, яка характеризується збереженням зовнішньої структури оригіналу, буквальним перекладом, калькуванням ідіом і т.д. Реципієнти всіх груп, незалежно від року їх навчання у вузі, орієнтувалися, переважно, на зовнішню експліцитну сторону тексту. Помилки, допущені на цій стадії, мали, передусім, мовний характер, які можна розглядати як результат активності індивіда в процесі формування та перевірки ним своїх гіпотез щодо правил перекладу, і це свідчить про низький рівень сформованості у студентів мовної (лінгвістичної) компетенції.

В процесі читання та перекладу іншомовного тексту майбутні філологи були поставлені перед необхідністю використовувати індуктивний підхід у здійсненні перекладацької діяльності. Респонденти аналізували інформацію порційно, послідовно перекладаючи речення за реченням. Механізми лінійного сприйняття і розуміння іншомовного повідомлення були реалізовані реципієнтами за допомогою стратегії смислових опор з орієнтуванням у структурі тексту (опора на початкове значення слова, опора на асоціацію, опора на аналогію). Прогалини

у мовній компетенції частіше виявлялися у реципієнтів II-III курсів, що тягло за собою появу аграматичних і асемантичних безструктурних утворень, хоча і у студентів IV-V курсів лінгвістична компетенція ще й досі є сформованою на досить низькому рівні, що свідчить про доцільність використання викладачами спеціальної програми з метою її спеціального формування. Разом з тим, частина студентів всіх груп (близько 20 % – 25 %) вже на стадії створення чорнового варіанту перекладу демонструвала вміння застосовувати на основі прогнозування стратегії смислоформування, які виявлялися у формі раптового осяяння. В результаті ці респонденти практично відразу презентували кінцевий варіант перекладу, який надалі піддавався незначному доопрацюванню.

Опишемо результати, отримані нами на етапі констатувального дослідження за підструктурним елементом когнітивного компоненту перекладацької компетентності – *лінгвокраїнознавчою компетенцією* (див. Додаток Ж, табл. Ж.1). Високий рівень лінгвокраїнознавчої компетенції за базовими показниками наведено також на рис. Ж.1 Додатку Ж. Результати, отримані на даному етапі експерименту, свідчать про недостатній рівень розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції студентів, при цьому абсолютно незалежно від курсу, на якому навчаються студенти, адже і респонденти IV-V курсів, і студенти II-III курсів отримали ідентичні результати. Як свідчить наше спостереження, проведене під час констатувального дослідження, більшість студентів мали труднощі, пов'язані з:

- культурою сприйняття сучасного багатомовного світу;
- недостатнім рівнем загального білінгвістичного і полікультурного розвитку власної мовної особистості;
- недостатнім рівнем розвитку у студентів поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає їм орієнтуватися в досліджуваних типах культур і цивілізацій та співвідносних з ними комунікативних нормах і формах спілкування; в стратегіях соціокультурного пошуку в незнайомих культурних спільнотах; у виборі культурно прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування;

- культурною систематизації та інтерпретації фактів;
- розвитком умінь опису рідної культури в термінах, зрозумілих для членів міжнародних співтовариств;
- опанування технологіями захисту від культурного вандалізму, культурної асиміляції, культурної дискримінації;
- реалізацією створених викладачем умов для культурної співтворчості.

В свою чергу, впродовж проведення формувального експерименту з метою формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх філологів особливу увагу слід звертати на:

- 1) вивчення загальнотеоретичних основ розвитку полікультурної мовної особистості студента в процесі вивчення мов, культур і цивілізацій;
- 2) актуалізацію ціннісно-орієнтаційного змісту лінгвокультурознавчої освіти засобами вивчення мов і дослідження діапазону соціалізуючого впливу іншомовного навчального спілкування, що фасилітує становлення лінгвокраїнознавчої компетенції;
- 3) визначення принципів лінгвокраїнознавчої освіти засобами вивчення мов з урахуванням соціокультурного контексту;
- 4) розв'язання проблем відбору культурознавчого матеріалу для навчальних цілей, його методичного структурування для різних освітніх контекстів і розробки технології експертної оцінки культурознавчого наповнення навчальної літератури.

Отже, лінгвокраїнознавчу компетенцію слід спеціально формувати у майбутніх філологів з метою становлення їх перекладацької компетентності.

Наступною компетенцією, яка входить до структури когнітивного компоненту перекладацької компетентності, є *інтерпретативна*.

Кейс-стаді були включені в заплановану нами експериментальну програму з урахуванням того, що вони фасилітували становлення інтерпретативної компетенції студентів. Проблема – це найважливіший розділ кейса, який включає факти, інформацію, представлену у вигляді таблиць, графіків, малюнків, взятих з різних документів. Студенти пропонують свої варіанти розв'язання певної проблеми і

порівнюють їх із вже існуючими варіантами розв'язань. Респондентам пропонується система завдань із окремого кейса. Як правило, кейси не містять переліку запитань. Студентам дається можливість визначити ключові проблеми та обґрунтувати шляхи їхнього розв'язання. Так, кейси припускають виконання наступних завдань: письмових робіт, усних виступів, дискусій, полеміки, повідомлень за підсумками проведеного аналізу, представлення творчих завдань та ін.

Методика роботи над кейсом, використана нами, полягала в наступному: зміст кейса роздавався за день до занять індивідуально кожному студентові; потім група розбивалася на 3-4 підгрупи по 4-5 осіб в кожній; протягом 1,5 годин в підгрупах обговорювався зміст кейса і колективно розв'язувалися його проблеми. Після обговорення підгрупи збиралися і починалася дискусія; від кожної групи виступали студенти та аргументували свою власну позицію; обговорення різних позицій викликало полеміку; викладач координував хід обговорень, що стимулювало студентів до розв'язання поставлених цілей. Викладач діяв коректно, м'яко, не нав'язуючи своїх рішень. В ході роботи над кейсом всі студенти працювали активно, творчо, байдужих і пасивних практично не було.

Окрему роботу ми практикували з вивчення змісту кейса, що передбачало виокремлення проблем, визначення взаємостосунків і видів комунікації дійових осіб, актуалізувало увагу студентів на аналізі економічного, суспільного і соціального стану певного суспільства. У цьому випадку кожен студент готував ті завдання, які потім допомагали йому у процесі обговорення кейса. Перед початком роботи над певним кейсом респонденти отримували список необхідної літератури для самостійного опрацювання з метою знаходження потрібної інформації та визначення шляхів і способів розв'язання кейса. Виконуючи завдання, студенти виявляли хронологію подій кейса, характеризували поведінку учасників мікрогрупи, застосовуючи теоретичні знання, які раніше викладалися в лекційних курсах чи є у переліку запропонованої літератури. Підготовка до розв'язання завдань кейсу відповідала педагогічним принципам індивідуалізації і диференціації навчання. Передбачалася перевірка концепцій та ідей в реальних ситуаціях діалогічної взаємодії.

Завдання з кейсу обговорювалися в атмосфері, яка дозволяла вільно і відверто обмінюватися поглядами. Хід дискусії коректувався викладачем, але постійне втручання та нав'язування своєї думки не допускалося. Самі студенти заперечували, критикували ті точки зору, які пропонувалися і висловлювалися іншими учасниками експерименту. Однак роль викладача не знижувалася в процесі обговорення кейса, нерідко він обґрунтовував проблему, підбадьорював сором'язливих, зупиняв тих, хто заважає іншим висловлювати свою точку зору. Наприкінці дискусії викладач обговорював найбільш важливі моменти, загострював на них увагу, вказував на те, що було упущено в процесі обговорення.

Результати, отримані нами за рівнями інтерпретативної компетенції студентів, наведено в Додатку 3, таблиці 3.1. Як бачимо, найвищі результати майбутні філологи отримали за змістовою інтерпретацією (за високим рівнем: 49,11 % – в E1, 48,39 % – в E2, 45,31 % – в K1, 49,12 % – в K2, 45,63 % – в F1, 42,44 % – в F2, 40,55 % – в F3, 39,17 % – в F4), за мовною інтерпретацією (за високим рівнем: в E1 – 38,97%, в E2 – 41,24 %, в K1 – 38,19 %, в K2 – 35,61 %, в F1 – 42,11 %, в F2 – 40,56 %, в F3 – 35,16 %, в F4 – 34,20 %). На жаль, високий рівень всіх інших інтерпретацій, серед яких такі важливі для здійснення будь-якого виду перекладу, як смислова інтерпретація, метамовна, соціокультурна, соціопсихологічна, соціоетична тощо, не перевищує 25 % – 28 % в різних групах студентів, при цьому не зважаючи на курс їхнього навчання.

Як показали спостереження за виконанням запропонованих студентам кейс-стаді, в структурі інтерпретативної компетенції можна виділити два компоненти. По-перше, спеціальна термінологія в необхідному обсязі, достатньому для повного і точного здійснення перекладу усного чи письмового тексту, пов'язаного з будь-якою науковою галуззю знань. По-друге, це знання того, яким чином поняття в своїх основних ознаках і зв'язках знаходить експлікацію в такій одиниці мови, якою є термін, і які вміння слід мати перекладачу, щоб ефективно працювати з цією одиницею.

Іншими словами, перший компонент відображує наявність у фахівця певного обсягу теоретичних знань як одного з результатів його навчання. Формування цього компонента відбувається цілеспрямовано, оскільки терміносистеми відповідних професій або галузей знань складають частину змісту вузівських навчальних дисциплін. При цьому слід мати на увазі, що термін не є формою вираження поняття в мові. Тому інтерпретативну компетенцію можна аналізувати як процес опанування терміносистемою іноземної мови. Ось чому визначальним компонентом інтерпретативної компетенції є володіння терміном як особливою одиницею мови, що, зокрема, зумовлене системою понять даної галузі знань і системою мови в цілому.

Знання та вміння, які становлять другий компонент інтерпретативної компетенції, позитивно впливають не лише на засвоєння і презентацію інформації фахівцем, але і на формування міжкультурної компетенції майбутніх філологів. При цьому надзвичайно важливо навчити студентів розуміти іншу культуру, місце і значення нових явищ культури, навчити способам їхнього включення в свій культурний арсенал, в структуру власної поведінки і способу життя, що буде сприяти як, зокрема, формуванню інтерпретативної компетенції майбутніх філологів, так і перекладацької компетентності в цілому. Тому над становленням інтерпретативної компетенції ми будемо спеціально працювати під час проведення формувального експерименту.

Опишемо отримані нами дані за наступними підструктурним елементом когнітивного компоненту перекладацької компетентності – *“мовленнєвою (комунікативною) компетенцією”*. Емпіричні результати студентів всіх виокремлених нами груп, отримані за “Шкалою експертної оцінки та самооцінки знань, вмінь та навиків майбутніх філологів” Т.О.Долгої [121], наведено в Додатку И, табл. И.1. Отримані нами результати свідчать в цілому про недостатній рівень сформованості комунікативної компетенції студентів всіх груп поза умов спеціального навчання, хоча за деякими, суто професійними знаннями, вміннями та навичками студенти IV та V курсів (груп F3 та F4 відповідно) отримали результати вище середнього рівня (більше 50 %).

Наприклад, цим студентам досить легко розпізнавати граматичну схему речення (73,19 % – в групі F3 та 78,64 % – в F4), встановлювати значення речення (73,11 % – в F3 та 78,25 % – в F4), визначати смисл повідомлення (65,77 % – в F3 та 75,16 % – в F4), узагальнювати смисл декількох висловлювань (66,31 % – в F3 та 65,17 % – в F4). Такі студенти, дійсно, демонстрували високий рівень знань, вмінь та навичок аудіювання, читання, говоріння та письма як видів мовленнєвої діяльності. Зокрема, на запитання викладача: “Поясніть, що саме, на Вашу думку, вміщує ситуативний (або екстралінгвістичний) контекст?”, студент Микита Д. з групи F4 відповів таким чином, демонструючи неабиякий рівень комунікативної компетенції:

“Ситуативний (екстралінгвістичний) контекст включає обстановку, час і місце, до якого відноситься вислів, а також будь-які факти реальної дійсності, знання яких допомагають рецепієнту (і перекладачеві) правильно інтерпретувати значення одиниць мови у висловлюванні”.

Використання перекладацьких відповідностей завжди передбачає врахування контексту, в якому вжиті перекладені одиниці оригіналу. Відповідності – це одиниці з перекладеного тексту, близькі за значенням одиницям з першотвору, і тому, насамперед, необхідно встановити, яке значення в оригіналі має дана одиниця. Більшість одиниць мови характеризується багатозначністю, але в контексті вони, як правило, постають в якомусь одному з потенційно можливих своїх значень. Зіставлення потенційних значень спільно вжитих одиниць мови дозволяє визначити те значення, саме в якому кожна з них використовується в даному висловлюванні. Зазвичай це виявляється можливим вже в межах досить звуженого контексту. Розглянемо наступне англійське речення: “*The striking unions have won concessions despite bitter opposition of the employers*”.

Всі повнозначні слова в цьому реченні, взяті поза контекстом, мають по кілька значень. Дієслово *to strike* може означати *бити, ударяти, знайти, натрапити, вражати, здолати, пускати коріння, страйкувати*. Іменник *union* може мати значення *союз, об'єднання, з'єднання, профспілка, будинок робітників, шлюбний союз*. Дієслово *to win* – *виграти, перемогти, домогтися, отримати, добувати,*

переконати. Іменник *concession* – *поступка, концесія*. Прикметник *bitter* – *гіркий, болісний, різкий, запеклий*. Іменник *opposition* – *контраст, протилежність, опір, опозиція*. І, нарешті, іменник *employer* – *підприємець, роботодавець, наймач*.

Зіставляючи ці значення один з одним в контексті нашого висловлювання, можна легко переконатися в тому, що вони сумісні лише в разі, якщо перше слово взято в значенні *страйкувати*, друге – у значенні *профспілка*, третє – *добитися*, четверте – *поступка*, п'яте – *запеклий* і, нарешті, шосте – *опір*. Слово *employer* – *підприємець* відразу визначило, про яку сферу життя йде мова в даному випадку, і для визначення значень інших слів достатньо було кілька відповідних словосполучень: *striking unions; win concessions; bitter opposition*.

З'ясування значення слова в контексті дає можливість відшукати для нього в перекладі сталу відповідність або декілька варіантів відповідностей, з яких потрібно буде зробити вибір у перекладі. Для цього вибору знову ж таки знадобиться звертатися до лінгвістичного і ситуативного контекстів. Ось кілька прикладів з іменником *attitude*:

- 1) I don't like your attitude to your work.
- 2) There is no sign of any change in the attitudes of the two sides.
- 3) He stood there in a threatening attitude.
- 4) He is known for his reactionary attitude.

У цих прикладах звуженого (стислового, фрагментарного) контексту достатньо, щоб у першому випадку обрати український еквівалент *ставлення (до роботи)*, у другому – *позиції (обох сторін)*, у третьому – *позу (загрозливу)* і в четвертому – *погляді (реакційному)*.

Іноді, однак, для вибору одного з можливих відповідників доводиться вдаватися і до більш широкого контексту. Англійському *chair* в українській мові відповідають як *стілець*, так і *крісло*. І коли в повісті Дж.Д.Селінджера “Над прірвою у житті” перекладач знаходить таке речення: *Then I got this book I was reading and sat down in my chair*, він не має в самому по собі реченні достатніх вказівок для добору певних відповідностей. Але далі в тому ж абзаці говориться

про ці ж предмети меблів: *The arms were in sad shape, because everybody was sitting on them*. Вказівка на *ручки* дозволяє з упевненістю обрати варіант *крісло*”.

З метою отримання валідних даних на даному етапі емпіричного дослідження ми використали такі методики, як “Тест на виявлення комунікативних та організаторських здібностей” В.Йовайши [171], методику К.Н.Томаса “Стилі спілкування” (в адаптації Н.В.Грішиної) [111], “Методику визначення комунікативних якостей” Л.П.Калінінського [171], адаптовану нами для студентів факультетів іноземної філології, тест “Комунікабельність” В.Ф.Ряховського [378], “Методику діагностування емпатійних здібностей” В.В.Бойка [53]. Всі дані, отримані нами за допомогою даних тестових методик, були оброблені процедурою факторного аналізу (косокутова факторизація методом головних компонентів). В результаті нами було отримано п’ять факторів (див. Додаток И.1, табл. И.1.1). Перед тим, як охарактеризувати ці фактори, слід зауважити, що дані студентів усіх груп піддавалися процедурі факторного аналізу окремо, але в результаті того, що всі студенти, не зважаючи на курс, на якому вони навчалися, отримали майже ідентичні результати, які не мали статистично значущої різниці, ми провели повторну процедуру факторного аналізу, в якій задіяли результати студентів усіх без винятку груп. Тому в табл. И 1.1 Додатка И.1 наведено узагальнені дані всіх студентів за комунікативними та організаторськими здібностями.

Отже, нами було отримано п’ять факторів. До першого фактора (34,86 % дисперсії) з великою факторною вагою увійшли гностичні вміння, тому цей фактор і отримав відповідну назву – “Гностичні вміння”. Так, провідними гностичними вміннями майбутніх філологів є:

- усвідомлювати завдання з оволодіння іноземною мовою і співвідносити їх зі своєю професійною підготовкою (0,3764);
- співвідносити досліджуваний матеріал з системою рідної мови (0,3024);
- поповнювати і удосконалювати свої знання з іноземної мови шляхом самоосвіти і творчо застосовувати їх на практиці (0,3561);

- визначати головну мету і виділяти головну проблему тексту по заголовку: а) під час читання (0,5107); б) під час аудіювання (0,2173);
- впізнавати в тексті знайомі лексичні одиниці і граматичні структури, виділяти ключові слова і вирази та з їх допомогою визначати основний зміст тексту або отримувати корисну інформацію: а) під час читання (0,3107); б) під час аудіювання (0,2468);
- здогадуватися про значення незнайомих слів, не заглядаючи в словник (за контекстом, асоціаціями, аналогією, з урахуванням змісту інтернаціональних слів): а) під час читання (0,4571); під час аудіювання (0,2003);
- формулювати запитання за змістом тексту: а) під час читання (0,4020); б) під час аудіювання (-0,4137);
- підбирати і систематизувати матеріал з теми і на його основі проводити певне дослідження (0,3100);
- самостійно оволодівати програмним лінгвістичним матеріалом, співвідносити його з ситуацією (навчальною або зумовленою реальним життям) і самостійно його використовувати (-0,2307).

Другий фактор (22,48 % дисперсії) ми назвали “Вміння проектування”, адже саме такі вміння увійшли до даного фактора. До проектувальних вмінь ми віднесли:

- самостійно або за аналогією прогнозувати і розробляти ігрову модель ситуації у зв’язку з опануванням нового матеріалу з іноземної мови, при цьому співвідносити конкретну ситуацію з реальним життям (0,3120);
- визначати свою роль і місце у розв’язанні завдань в конкретній ситуації і планувати (моделювати) стратегію і тактику поведінки в ході обігравання ситуацій (0,3017);
- прогнозувати кілька варіантів своїх дій в ході обігравання спеціально змодельованих викладачем ситуацій (0,3006);
- прогнозувати і враховувати реакцію товариша (співрозмовника) на свої дії під час підготовки письмових та усних завдань (0,2712);

- планувати дії у зв'язку з розв'язанням конкретного завдання з іноземної мови та відбирати найбільш раціональні та ефективні способи їх реалізації (-0,2378);
- співвідносити досліджуваний матеріал, знання та вміння з їх практичним застосуванням (у навчальній, повсякденній, професійній та громадській діяльності) (-0,3005);
- передбачати можливі складнощі у процесі самостійного виконання завдань з іноземної мови та планувати (моделювати) шляхи і способи їх усунення (-0,3458).

До третього фактора (19,63 % дисперсії) увійшли конструктивні вміння. Ці вміння включають наступний перелік:

- будувати свої дії, пов'язані з опануванням іноземної мови, в умовах реального (повсякденного) життя (-0,2361);
- розбивати текст на логічні частини, визначати головну думку кожної частини і виражати її одним реченням (складати план тексту): а) під час читання (0,2848); б) під час аудіювання (0,2003);
- складати план свого повідомлення (усного або письмового) і на його основі будувати логічно закінчену розповідь: а) письмово (0,3127); б) усно (0,3455);
- виокремлювати і підбирати ключові слова, вирази, кліше для свого повідомлення, граматично і стилістично правильно будувати речення, висловлювання і т.д. (з опорою на таблиці, схеми, малюнки, довідковий матеріал тощо): а) письмово (0,3208); б) усно (0,3227);
- чітко і грамотно висловлювати свою думку (або головну думку повідомлення) іноземною мовою: а) письмово (0,3125); б) усно (0,3025);
- робити вступ до свого повідомлення (викладу): а) письмово (0,2687); б) усно (0,2034);
- повно і детально викладати (відтворювати) матеріал на основі плану, використовувати приклади, ілюстрації, фактичний матеріал під час презентації повідомлення: а) письмово (0,3144); б) усно (0,3065);

- переказувати матеріал шляхом парафрази і узагальнення та стисло відтворювати основний зміст іноземною мовою (вміти анотувати, тезувати, реферувати, рецензувати текст): а) письмово (0,3274); б) усно (0,2912);
- компілювати матеріал іноземною мовою і складати повідомлення (есе) на основі кількох джерел: а) письмово (0,2033); б) усно (0,2164);
- робити невеликі усні повідомлення без попередньої підготовки (0,3458);
- зображати схеми, таблиці, графіки, креслення, малюнки, що ілюструють текст: а) під час читання (0,3703); б) під час аудіювання (-0,2127);
- коригувати і перебудовувати свої дії (або зміст викладеного матеріалу іноземною мовою) в ході виконання індивідуального (групового, колективного) завдання або його презентації (0,3102);
- формулювати і задавати питання за змістом тексту (повідомленням, темою, проблемою, ситуацією): а) письмово (0,3498); б) усно (0,3263).

Четвертим фактором (12,09 % дисперсії) є фактор “Комунікативні вміння”. До комунікативної групи вмінь увійшли:

- адекватно оцінювати знання і дії свої і товаришів на заняттях з іноземної мови (-0,1807);
- вести (підтримувати) бесіду (переписку): а) на побутові теми (0,2345); б) суспільно-політичні (0,2561); в) професійні теми (0,1245); г) щодо країн, мова яких вивчається (0,2800);
- почати (вступити в), перервати, завершити, змінити хід (тему), продовжити розмову іноземною мовою (тобто, керувати бесідою) (-0,2407);
- аргументувати своє висловлювання, переконувати й агітувати співрозмовника з використанням засобів іноземної мови, а також висловлювати власне ставлення до обговорюваної проблеми: а) письмово (0,3146); б) усно (в конкретній ситуації) (0,2004);
- формулювати і ставити запитання іноземною мовою у зв’язку з повідомленням: а) письмово (0,2134); б) усно (0,1977); в) під час читання (0,1953); г) під час аудіювання (0,1763);

- відповідати (реагувати) на запитання (вислів) співрозмовника іноземною мовою у зв'язку з повідомленням (0,2004);
- розуміти іншомовний текст з опорою на наочність, виділяти необхідну інформацію: а) під час читання (0,2218); б) під час аудіювання (0,2035);
- розуміти іншомовний текст без опори на наочність: а) під час читання (0,2178); б) під час аудіювання (0,2044).

І останній, п'ятий фактор (10,97 % дисперсії) є фактором “організаційних вмінь”. Ці вміння представлені наступним переліком:

- організовувати індивідуальну (самостійну) роботу з іноземної мови відповідно до запропонованого викладачем зразку (інструкції) (0,1905);
- організовувати індивідуальну (самостійну) роботу з іноземної мови без запропонованого викладачем зразка, використовуючи знання, вміння та досвід, отримані раніше на заняттях з іноземної мови і при вивченні інших дисциплін, а також під час позааудиторної навчальної, повсякденної, професійної та громадської діяльності (0,1738);
- організовувати групову та колективну роботу з розв'язання навчальних і практичних задач з метою допомоги товаришам: а) на заняттях з іноземної мови (0,1899); б) в позааудиторний час (0,1903).

Сформованість даних груп вмінь студентів, безперечно, свідчить про їхню готовність до розв'язання завдань засобами іноземної мови, зумовлених реальним життям, про ступінь сформованості їх міжкультурної компетенції, про рівень володіння іноземною мовою як засобом комунікативно-пізнавальної діяльності, про що можна говорити на основі сформованості названих умінь в комплексі. Високий же рівень їхнього оволодіння (уміння, які увійшли до перших двох факторів) забезпечує творчий підхід студентів до навчальної, науково-дослідницької, а, в перспективі, – професійної і громадської діяльності. Хоча, зокрема, те, що комунікативні вміння увійшли до четвертого фактора, а, отже, вони не вирізняються суттєвим (значущим) факторним навантаженням, свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативної компетенції. Крім того, такий розподіл вмінь за п'ятьма факторами дозволяє зробити висновок про

високий рівень сформованості окремих комунікативних та організаційних вмінь у студентів, а, з іншого боку, дозволяє стверджувати про те, що вміння та навички студентів не входять до структури їх особистості, не є їхнім особистісним новоутворенням, що досить важливо для фахівців-філологів, тому над формуванням цих вмінь слід працювати спеціально впродовж проведення формувального експерименту.

Отже, результати, отримані нами на першому етапі констатувального дослідження, свідчать про недостатній рівень розвитку когнітивного компоненту перекладацької компетентності, що дозволяє нам зробити висновок про необхідність застосування спеціальної програми з формування даного виду компетенції у майбутніх філологів.

Другий етап констатувального дослідження був спрямований на оцінку та аналіз сформованості наступного, соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності, який складається із соціально-особистісних, загальнонаукових, міжкультурної та інформаційної компетенцій тощо.

Так, опишемо отримані нами результати за *соціально-особистісними компетенціями* (результати див. в Додатку К.1, табл. К.1.1). Отримані нами дані за опитувальником М.А.Подимова “Мотиваційно-сміслові та предметно-операціональні бар’єри в професійній діяльності викладача” [330] та результати за розробленою нами “Шкалою експертної оцінки та самооцінки соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій майбутніх філологів” були оброблені за допомогою процедури факторного аналізу, в результаті чого отримано три фактори (див. Додаток К.1, табл. К.1.1).

Перший фактор (37,83 % дисперсії) був названий нами фактором саморозвитку та самовдосконалення. Він є найбільшою мірою потужним і за кількістю категорій (до нього увійшли п’ять категорій із тринадцяти), і за факторним навантаженням кожної окремо взятої категорії. Так, даний фактор вміщує такі соціально-особистісні компетенції: “оволодіння здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності” (0,4831); “розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії, володіння високою мотивацією

до виконання професійної діяльності” (0,4281); “готовність до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантність по відношенню до іншої культури; готовність нести відповідальність за підтримання партнерських конфіденційних відносин” (0,4025); “готовність до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; можливість критично оцінити свої переваги та недоліки, спланувати шляхи та обрати засоби їхнього розвитку або усунення” (0,3284); “усвідомлення значущості гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації; готовність прийняти моральні обов’язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе” (0,2812).

Другий фактор (33,63 % дисперсії) отримав назву “Соціально значущі та громадянські цінності”. Він вміщує такі соціально-особистісні компетенції: “вміння орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей і враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі” (0,2845); “знання спадщини вітчизняної та зарубіжної наукової думки, спрямованої на розв’язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань; готовність шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини і культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності” (0,2164); “оволодіння принципами культурного релятивізму та громадської і етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмова від етноцентризму” (0,2053); “здатність займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях” (0,1789).

І, нарешті, третій фактор (28,54 % дисперсії) має назву “Знання, вміння та навички, які характеризують соціально-особистісні компетенції”, вміщує такі компоненти: “здатність розуміти і аналізувати світоглядні, соціально та особистісно значущі філософські проблеми” (0,1907); “опанування навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів” (0,1837); “вміння застосовувати методи та

засоби пізнання, навчання та самоконтролю для інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров'я, морального і фізичного самовдосконалення” (0,1602); “оволодіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, до постановки мети та вибору шляхів її досягнення, уміння логічно вірно, аргументовано і докладно будувати усне та письмове висловлювання” (0,1425).

Такий розподіл результатів за факторами, а також невелика в цілому факторна вага за всіма соціально-особистісними компетенціями свідчить про те, що даний підструктурний елемент соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності є сформованим недостатньою мірою. Про недостатнє формування даного компоненту свідчить й те, що всі складові, які позначають реальні знання, вміння та навички студентів, що характеризують соціально-особистісні компетенції, увійшли до найменш значущого, третього фактору, який характеризується найменшою долею дисперсії та найменшою факторною вагою компонентів (порівняно з I та II факторами). Тому, зважаючи на результати констатувального дослідження, слід особливо увагу приділити розвитку соціально-особистісних компетенцій впродовж проведення формувального дослідження.

Проаналізуємо отримані нами результати за наступними, *загальнонауковими компетенціями*, які входять до соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності майбутніх філологів (див. Додаток Л, табл. Л.1). Як свідчать результати, студенти всіх груп не відрізняються особливо високими даними за всіма загальнонауковими компетенціями, адже високий рівень їх сформованості не перевищує у всіх респондентів 20 % – 30 %. Лише у студентів IV та V курсів (груп F3, F4 відповідно) дещо вищі результати діагностовано за “оволодінням методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності” (35,96 % в групі F3 та 40,58 % – в F4 за високим рівнем), “вмінням структурувати знання із різних галузей професійної діяльності, здатністю творчо використовувати знання з метою їх збагачення в процесі розв’язання професійних задач” (31,40 % – в F3 та 35,97 % – в F4 за високим рівнем), “оволодінням

методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні методи та інформаційні технології” (38,04 % – в F3 та 35,69 % – в F4 за високим рівнем), “оволодінням основами сучасної інформаційної, бібліографічної культури” (35,68 % – в F3 та 30,49 % – в F4 за високим рівнем).

У зв’язку з цим, хотілося б також відзначити, що розвиток перекладацької компетентності відбувається, якщо викладач орієнтується не на результати своїх вихованців, тобто, на їх кількісні показники, а на способи досягнення цих результатів, тобто, – показники якісні. Орієнтація педагогічної діяльності лише на отримання студентом професійного результату виробляє у майбутніх фахівців звичку пристосовуватися до навчального завдання, сприяє формуванню несамотійного, неусвідомленого підходу до розв’язання задач. Така діяльність – квазіпрофесійна, оскільки студенти, у такому разі, будуть бачити ціль своєї власної діяльності у розв’язанні поставленої навчальної задачі, а не в опануванні способу її розв’язання, несвідомо наближаючись до “примітивної відповіді, що задовольняє педагога” [320]. Тому розвиток перекладацької компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є можливим лише за умови зміни орієнтації діяльності педагога з результату на спосіб його отримання.

Отже, невисокі результати за соціально-особистісними та загальнонауковими компетенціями у майбутніх філологів всіх груп спонукали нас використати процедуру кореляційного аналізу (корелограму зображено в Додатку Л на рис. Л.1). Цікавим ми вважаємо той факт, що, не зважаючи на досить невисоку факторну вагу соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій нами було отримано велику кількість зв’язків на рівнях достовірності $p < 0,05$ та $p < 0,01$, що підтверджує їхню значущість для майбутніх філологів, а також провідну роль цих компетенцій для становлення перекладацької компетентності фахівців. Отже, найбільш значущі позитивні кореляційні зв’язки було отримано між:

- “оволодінням основами сучасної інформаційної, бібліографічної культури” та “вмінням орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей, вмінням враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних,

національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі” (0,5317, $p < 0,01$);

- “вмінням орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей і враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі” та “оволодінням здібностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності” (0,4381, $p < 0,05$);
- “опануванням навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів” та “оволодінням принципами культурного релятивізму та громадської і етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмову від етноцентризму” (0,6481, $p < 0,01$);
- “готовністю до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантністю по відношенню до іншої культури” та “готовністю нести відповідальність за підтримання партнерських конфіденційних відносин та здатністю займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях” (0,5304, $p < 0,01$);
- “опануванням необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно задач професійної діяльності” та “оволодінням методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності” (0,6484, $p < 0,01$);
- “оволодінням методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності” та “вмінням доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні засади фундаментальних дисциплін з метою розв’язання практичних професійних задач” (0,4587, $p < 0,05$);
- “вмінням доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні засади фундаментальних дисциплін з метою розв’язання практичних професійних задач” та “вмінням аналізувати взаємозв’язки явищ і фактів

- дійсності на базі оволодіння науковою методологією та методикою” (0,5871, $p < 0,01$);
- “вмінням структурувати знання із різних галузей професійної діяльності, здатністю творчо використовувати знання з метою їх збагачення в процесі розв’язання професійних задач” та “оволодінням методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні методи та інформаційні технології” (0,4871, $p < 0,01$);
 - “оволодінням культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення, умінням логічно вірно, аргументовано і чітко будувати усне та писемне мовлення” та “оволодінням методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні методи та інформаційні технології” (0,5702, $p < 0,05$);
 - “оволодінням здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності” та “опануванням необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно задач професійної діяльності” (0,4127, $p < 0,05$);
 - “вмінням орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей і враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтації: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі” та “усвідомлення значення гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації, готовністю прийняти моральні обов’язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе” (0,4902, $p < 0,01$);
 - “оволодінням культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення, умінням логічно вірно, аргументовано і чітко будувати усне та писемне мовлення” та “оволодінням основами сучасної інформаційної, бібліографічної культури” (0,5122, $p < 0,01$);

- “готовністю до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності, можливістю критично оцінити свої переваги та недоліки, намітити шляхи та обрати засоби їх розвитку або усунення” та “опануванням навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів” (0,5987, $p < 0,01$);
- “опануванням навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів” та “вмінням застосовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетенції, збереження свого здоров'я, морального і фізичного самовдосконалення” (0,4387, $p < 0,05$);
- “готовністю до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності, можливістю критично оцінити свої переваги та недоліки, намітити шляхи та обрати засоби їх розвитку або усунення” та “оволодінням здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності” (0,4126, $p < 0,01$);
- “оволодінням культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення, умінням логічно вірно, аргументовано і чітко будувати усне та писемне мовлення” та “вмінням доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні засади фундаментальних дисциплін з метою розв'язання практичних професійних задач” (0,5127, $p < 0,01$).

Найбільш значущі негативні кореляційні зв'язки було отримано між такими соціально-особистісними та загальнонауковими компетенціями:

- “оволодінням здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності” та “знанням спадщини вітчизняної та зарубіжної наукової думки, спрямованої на розв'язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань, готовністю шанобливо і

- дбайливо ставитися до історичної спадщини і культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності” (-0,3485, $p < 0,05$);
- “знанням спадщини вітчизняної та зарубіжної наукової думки, спрямованої на розв’язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань, готовністю шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини і культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності” та “опануванням навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів” (-0,5418, $p < 0,05$);
 - “оволодінням культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення, умінням логічно вірно, аргументовано і чітко будувати усне та писемне мовлення” та “усвідомленням значення гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації, готовністю прийняти моральні обов’язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе” (-0,4231, $p < 0,05$);
 - “вмінням застосовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров’я, морального і фізичного самовдосконалення” та “розумінням соціальної значущості своєї майбутньої професії, володінням високою мотивацією до виконання професійної діяльності” (-0,3119, $p < 0,05$);
 - “вмінням в перекладацькій діяльності використовувати понятійний апарат філософії та методології науки” та “опануванням необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно задач професійної діяльності” (-0,4307, $p < 0,01$);
 - “розумінням соціальної значущості своєї майбутньої професії, володінням високою мотивацією до виконання професійної діяльності” та “вмінням використовувати в перекладацькій діяльності понятійний апарат філософії та методології науки” (-0,2381, $p < 0,05$).

Отже, така кількість значущих кореляційних зв'язків між соціально-особистісними та загальнонауковими компетенціями є, дійсно, досить суттєвою, що свідчить, по-перше, про правомірність їхнього виокремлення в структурі перекладацької компетентності фахівця з іноземної філології, а, по-друге, про необхідність їхнього становлення у філолога.

Проаналізуємо отримані нами результати за наступною, *міжкультурною компетенцією* майбутніх філологів. На даному етапі експериментального дослідження ми використали методику Л.В.Павлової “Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції” [314]. В табл. М.1 Додатка М наведено результати студентів всіх груп за функціями, які виявляються власне у їхньому міжкультурному спілкуванні. Як бачимо, високий рівень розвитку інформаційної функції в усіх групах студентів перевищує 40 %, а в групах F3 та F4 становить 52,16 % та 50,34 % відповідно. Такий розподіл результатів свідчить про те, що студенти всіх груп, незалежно від курсу навчання, вміють здійснювати між собою обмін різного роду знаннями і відомостями. При цьому комунікація відіграє роль посередника, а інформаційний обмін може відбуватися як заради досягнення якоїсь практичної мети, так і заради самого по собі процесу комунікації, підтримки взаємостосунків між людьми, що свідчить про сформованість у студентів найбільш низького, але необхідного для подальшого розвитку рівня міжкультурної компетенції. Також досить високі результати отримали студенти всіх груп за емоційно-оцінювальною функцією (за високим рівнем – 43,58 % в E1, 49,27 % – в E2, 48,34 % – в K1, 47,04 % – в K2, 45,66 % – в F1, 48,12 % – в F2, 47,31 % – в F3, 49,21 % – в F4). Дана функція, передусім, означає потяг партнерів по комунікації виразити і зрозуміти емоційні переживання один одного. Так, міжособистісна комунікація завжди починається із встановлення контакту між партнерами. При цьому важливо не тільки повідомити необхідну для спілкування інформацію (представитися), обравши для цього стереотипні вербальні висловлювання, але і доповнити їх невербальними засобами (усмішка, рукостискання), які повинні показати прихильність (неприхильність) до контакту. Емоційно-оцінювальна функція виявляється у

вираженні почуттів, емоцій в процесі комунікації через вербальні та невербальні засоби. Особливе значення дана функція має для творчих студентів (а також і для всіх без винятку студентів у випадку здійснення ними художнього перекладу).

На жаль, невисокі результати отримали респонденти всіх груп за регулятивною функцією (за високим рівнем: 21,73 % – в E1, 28,19 % – в E2, 24,78 % – в K1, 23,05 % – в K2, 24,91 % – в F1, 20,58 % – в F2, 22,78 % – в F3, 24,83 % – в F4). Дана функція є найбільш складною як для її опанування, так і в процесі здійснення міжкультурної комунікації, адже саме вона дозволяє регламентувати поведінку і діяльність учасників комунікації, координувати їхні спільні дії. Вона може бути спрямована як на себе, так і на партнера. В ході реалізації цієї функції виникає необхідність вдаватися як до спонукання партнера до виконання певної дії, так і до заборони окремих вчинків. Адже людина спілкується заради досягнення чітких цілей, для чого здійснює певну діяльність, яка, в свою чергу, потребує постійного контролю і корекції. Саме це і виконує регулятивна функція міжкультурної комунікації, яку слід спеціально формувати у майбутніх філологів у процесі формувального експерименту.

І хоча наступна, етикетна функція має дещо вищий рівень сформованості у студентів всіх груп (за високим рівнем: 31,44 % – в E1, 30,58 % – в E2, 32,79 % – в K1, 30,68 % – в K2, 32,11 % – в F1, 30,04 % – в F2, 35,71 % – в F3, 30,63 % – в F4), його не можна вважати достатнім як для студентів факультетів іноземної філології, так і для того, щоб вважати перекладацьку компетентність сформованою. Справа в тім, що етикетна функція забезпечує формування і розвиток навичок культурних взаємостосунків між людьми. Ця функція формує думки, світогляд, реакції на ті чи інші події. Завдяки цій функції всі члени суспільства отримують деякий рівень культурної компетенції, за допомогою якої стає можливим їх існування в даному соціумі.

Етикетна функція також слугує для розуміння партнера по комунікації, його намірів, настановлень, переживань, станів (адже різні засоби комунікації не тільки відображують події навколишньої дійсності, а й інтерпретують їх відповідно до певної системи цінностей і орієнтирів).

Такий розподіл результатів майбутніх філологів за функціями міжкультурного спілкування підтверджується рівнями готовності студентів до участі в міжкультурній комунікації, до прояву міжкультурної компетенції тощо (рівні було діагностовано за методикою Л.В.Павлової “Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції” [314]). Ці результати наведено в Додатку М, табл. М.2. І хоча зовсім незначна група студентів вирізняється початковим рівнем готовності до прояву міжкультурної компетенції (таких студентів – не більше 4 % в кожній групі, а в групах F3, F4 їх зовсім немає), то, разом з тим, залишається досить багато респондентів із середнім та низьким рівнями прояву міжкультурної компетенції (у сукупності їх більше 70 %), тоді як високий рівень міжкультурної компетенції притаманний 25,16 % студентам в групі E1, 24,13 % – в E2, 27,11 % – в K1, 28,64 % – в K2, 24,95 % – в F1, 25,66 % – в F2, 24,38 % – в F3, 23,19 % – в F4.

Отже, дані, отримані нами на етапі констатувального дослідження за міжкультурною компетенцією студентів, є досить низькими. При цьому ми переконані, що основою розвитку міжкультурної компетенції є вивчення культури країни, мова якої вивчається. У зв'язку з цим неабияку увагу слід звертати на особливу галузь наукового знання – культурну антропологію, що досліджує розвиток культури в усіх її аспектах: спосіб життя, особливості сприйняття світу, менталітет, національний характер, якості повсякденної поведінки і т.д. Саме культурна антропологія вивчає здатність людини розвивати культуру через спілкування, розглядає все розмаїття людських культур у їхній взаємодії. Фахівцеві слід добре орієнтуватися в культурній сфері сучасного суспільства, брати участь в діалозі культур для розв'язання типових і проблемних завдань із застосуванням вербальних і невербальних знакоформ відображення психічної діяльності особистості.

Отже, емпіричне дослідження проблеми формування міжкультурної компетенції студентів дозволяє виділити декілька аспектів процесу навчання, які слід враховувати на етапі проведення формувального експерименту з метою формування перекладацької компетентності майбутніх філологів:

- 1) загальне ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається;
- 2) мовна підготовка: вивчення рідної та іноземної мов; розвиток мовних навичок за допомогою додаткової самоосвіти; розширення індивідуального словникового запасу; використання отриманих розмовних навичок спілкуватися іноземною мовою за будь-якої можливості; збір і вивчення інформації про культурну своєрідність країни, мова якої вивчається;
- 3) під час формування культурного простору в умовах іншомовного навчального спілкування має використовуватися культурознавчий матеріал про рідну країну, який дозволяє розвивати у студентів здатність до уявлення рідної культури в іншомовному середовищі, а не лише інтерпретувати іншу культуру. В якості методичної домінанти у процесі розв'язання задач соціокультурної освіти засобами мов, що вивчаються, постає ієрархічна система проблемних культурознавчих завдань, при складанні яких слід звертати увагу на: ступінь достовірності матеріалу; рівень когнітивної, мовної, мовленнєвої та соціокультурної складності; методичну прийнятність і ефективність цих завдань для підготовки студентів до виконання ролі культурного посередника і ролі суб'єкта діалогу культур;
- 4) сучасне навчання має бути не просто процесом передачі та накопичення знань, а й процесом розвитку особистості студентів. Основна мета, до якої має прагнути освіта, – це розвиток здатності думати. Іноземна мова вносить неабиякий внесок у розв'язання цієї проблеми. Завдяки комунікативній меті досягаються завдання виховання, освіти та розвитку особистості студентів. Актуалізація іншомовної культури як цілі навчання ставить питання про необхідність створення нової педагогічної системи, здатної забезпечити досягнення цієї мети найбільш ефективним і раціональним шляхом. Абсолютно зрозумілим є те, що така система може бути побудована лише на комунікативній основі.

Наступною компетенцією, яка входить до даного, соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності, є *інформаційна компетенція*. В

Додатку Н, табл. Н.1 наведено отримані студентами результати за рівнями сформованості інформаційної компетенції майбутніх філологів.

Як свідчать отримані нами результати, більшість студентів мають інтерпретувальний рівень сформованості інформаційної компетенції (49,66 % в E1, 47,40 % – в E2, 49,31 % – в K1, 49,61 % – в K2, 45,29 % – в F1, 47,53 % – в F2, 56,63 % – в F3, 52,57 % – в F4). Цей рівень інформаційної компетенції є посереднім. Він свідчить про достатнє інформування студентів щодо новітніх інформаційних технологій, особливостей практичної роботи з ними, але небажання їх часто використовувати, адаптувати певну технологію до завдань усного чи письмового перекладу, які в даний момент є актуальними для студентів. На жаль, зовсім мало студентів вирізняються креативним (високим) рівнем інформаційної компетенції (всього 15,63 % респондентів – в E1, 14,41 % – в E2, 15,02 % – в K1, 16,37 % – в K2, 15,97 % – в F1, 13,04 % – в F2, 12,73 % – в F3, 14,85 % – в F4). Такий розподіл даних, а також відповіді студентів на запитання розробленої нами анкети (див. Додаток Н) свідчать в цілому про недостатній, в 70 % випадків – низький рівень інформаційної компетенції майбутніх філологів.

Проаналізуємо результати, отримані нами за наступним, аксіологічним компонентом перекладацької компетентності студентів. Так, опишемо дані за *творчою компетенцією* респондентів.

Після підбору психодіагностичних методик на констатувальному етапі дослідження необхідно було визначити вихідний рівень розвитку творчої компетенції студентів з метою визначення динаміки її розвитку після формульованого етапу експерименту. В результаті того, що отримані нами результати студентів різних груп не мали статистично значущої різниці за t-критерієм Ст'юдента на рівні достовірності 0,05, на даному етапі констатувального дослідження ми представимо результати за експериментальними (ЕГ), контрольними (КГ) та іншими (FG) групами. Результати наведено в таблиці Н.1.1 Додатку Н.1.

З аналізу середніх значень (табл. Н.1.1, Додаток Н.1) видно, що суттєвих розбіжностей у показниках розвитку творчої компетенції особистості у студентів експериментальних, контрольних та інших груп на початку експерименту немає. Це підтверджено результатами, отриманими за математичною обробкою даних за t-критерієм Ст'юдента на рівні достовірності 0,05.

Результати за “Тестом на визначення творчих здібностей” Х.Зіверта дозволили нам визначити рівні розвитку творчої компетенції студентів (див. табл. Н.1.2, Додаток Н.1).

На підставі даних констатувального етапу експерименту за більшістю показників можемо зробити висновок, що у студентів обох груп переважає низький рівень розвитку творчої компетенції. Найбільш високі показники діагностовано за “дивергентним мисленням”, що можемо пояснити віковими особливостями (адже студенти психологічно схильні до поліваріантності, неоднозначності в інтелектуальній діяльності, готові звільнитися від повсякденних і традиційних уявлень, а також властивим для молоді прагненням до нестандартного мислення), і показниками “свобода асоціацій” і “креативна мотивація”, що може пояснюватися загальним прагненням студентів дізнатися нове і про свою професію, і про зміст спеціальності, яку вони обрали. Це свідчить про схильність досліджуваних до нестандартного мислення, породження творчих ідей, а також про потреби прояву креативних рис особистості у творчій діяльності.

Як свідчать дані таблиці Н.1.2, найбільш низькі результати отримали студенти за показником “винахідливість”: 49,7 % студентів експериментальних груп, 51,4 % – контрольних та 46,6 % – інших груп за даним показником мають низький рівень розвитку творчої компетенції, що свідчить про недостатню підготовку студентів до такої мисленневої, творчої роботи, як швидкість пошуку і знаходження нестандартної відповіді в ході розв'язання задач.

Далі випробовувані експериментальних, контрольних та інших груп були продіагностовані з метою визначення ступеня сформованості у них психологічних механізмів розвитку творчої компетенції. Результати середніх

значень показників психологічних механізмів студентів в усіх групах на початку експерименту наведено в таблиці Н.1.3 Додатка Н.1. Ці дані свідчать про те, що в констатувальному дослідженні суттєвих відмінностей у вираженні психологічних механізмів розвитку творчої компетенції респондентів у досліджуваних групах немає, що підтверджується даними за t-критерієм Ст'юдента (на рівні достовірності 0,05).

В дослідженні було визначено рівень сформованості виокремлених психологічних механізмів. Отримані дані наведено в таблиці Н.1.4 Додатка Н.1. На основі отриманих результатів, представлених у таблиці Н.1.4, можна констатувати, що у випробовуваних усіх груп переважає середній рівень сформованості психологічних механізмів розвитку творчої компетенції, що пояснюється необхідністю спеціального формування у студентів здатності до творчості.

Однак у процентному розподілі за рівнями сформованості психологічних механізмів розвитку творчої компетенції існують деякі розбіжності. Так, у чверті досліджуваних експериментальних груп і у 18,6 % – контрольних та 21,5 % – інших груп високий рівень має механізм саморегуляції. Це пояснюється, мабуть, тим, що студентам більшою мірою, ніж школярам, доводиться самостійно організовувати свою діяльність. На жаль, тільки у 19,2 % досліджуваних експериментальних груп, у 21,4 % – контрольних та у 25,6 % – інших груп високий рівень сформованості має механізм самооцінки. Хоча студенти нерідко вирізняються юнацьким максималізмом, схильністю до перебільшення своїх здібностей, рівня знань і самостійності, а також бажанням мати позитивний образ “Я”, який досить часто спонукає юнаків та дівчат перебільшувати свої переваги і применшувати недоліки. Тому ми передбачали, що за механізмом самооцінки результати мали би бути вищими. Знову ж таки, можемо припустити, що такі не зовсім високі результати пояснюють тим, що йдеться про механізми творчої діяльності. І, нарешті, базовий для становлення творчої компетенції психологічний механізм (рефлексивний) також має неприпустимо низький рівень сформованості (5,6 % – в ЕГ, 7,2 % – в КГ, 6,8 % – в ФГ), що може бути пояснено

тим, що студенти, як правило, не схильні звертатися до аналізу своєї діяльності, виявлення причин і наслідків своїх дій, а, значить, і вносити до неї зміни, тобто виявляти здатність до творчості.

Дані діагностики середніх значень за методикою “Стильові особливості саморегуляції поведінки” В.І.Моросанової [171] свідчать про те, що випробуванним всіх груп притаманний переважно середній рівень сформованості процесів планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості і самостійності на початку експерименту, що також підтверджує відсутність відмінностей між даними групами за виділеними шкалами методики (див. Додаток П, табл. П.1).

Аналіз отриманих даних за шкалами “ретроспективна рефлексія діяльності”, “рефлексія реальної діяльності”, “рефлексія майбутньої діяльності”, “рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми” за “Методикою діагностики індивідуального ступеня розвитку рефлексивності” А.В.Карпова і В.В.Пономарьової [169] також показав, що випробовувані всіх груп за всіма шкалами методики мають середній рівень розвитку виокремлених видів рефлексії (див. Додаток П, табл. П.2).

Аналізуючи результати тестування, можна зробити висновок і про те, що на констатувальному етапі експерименту, де не було використано спеціальних засобів розвитку творчої компетенції студентів, групи випробовуваних були практично рівнозначні за рівнем розвитку творчої компетенції та за рівнем сформованості її психологічних механізмів тощо.

На етапі проведення констатувального дослідження нас також цікавила наявність взаємозв'язку між показниками розвитку творчої компетенції студентів і показниками психологічних механізмів їх розвитку, оскільки, чим більш тісний взаємозв'язок, тим більшою є дієвість цих механізмів, що слід, безперечно, враховувати під час проведення формувального експерименту. З цією метою було здійснено кореляційний аналіз. В якості міри статистичного зв'язку використано коефіцієнт кореляції К. Пірсона. Отримані дані представлено в таблиці П.4 Додатка П.

Кореляційний аналіз виявив наявність значущих зв'язків у експериментальних групах між показниками рефлексивного механізму і такими показниками розвитку творчої компетенції студентів, як “винахідливість” (0,42, при $p < 0,01$), “здатність комбінувати” (0,33, при $p < 0,05$), “дивергентне мислення” (0,34, при $p < 0,05$); показниками механізму самооцінки та наступними показниками розвитку творчої компетенції: “винахідливість” (0,36, при $p < 0,05$), “креативна мотивація” (0,36, при $p < 0,01$), “креативна спрямованість” (0,45, при $p < 0,01$); показниками механізму саморегуляції та такими показниками розвитку творчої компетенції, як “винахідливість” (0,46, при $p < 0,01$), “здатність комбінувати” (0,32, при $p < 0,05$), “дивергентне мислення” (0,30, при $p < 0,05$), “креативна спрямованість” (0,38, при $p < 0,01$). В контрольних групах найбільш тісні зв'язки виявлено між показниками рефлексивного механізму і показниками розвитку творчої компетенції “креативна спрямованість” (0,45, при $p < 0,01$), “винахідливість” (0,47, при $p < 0,01$), “здатність комбінувати” (0,34, при $p < 0,01$); показниками механізму саморегуляції і такими показниками розвитку творчої компетенції, як “винахідливість” (0,31, при $p < 0,05$), “здатність комбінувати” (0,44, при $p < 0,01$), “свобода асоціацій” (0,37, при $p < 0,05$), “креативна мотивація” (0,36, при $p < 0,05$), “дивергентне мислення” (0,32, при $p < 0,05$); показниками механізму самооцінки і показником розвитку творчої компетенції “свобода асоціацій” (0,44, при $p < 0,01$).

Наявність позитивних зв'язків виявлено за допомогою кореляційного аналізу в інших F-групах між рефлексивним механізмом та “винахідливістю” й “креативною спрямованістю” (0,44, при $p < 0,01$), “здатністю комбінувати” (0,32, при $p < 0,05$); між механізмом самооцінки та “винахідливістю” (0,36, при $p < 0,01$), “свободою асоціацій” (0,48, при $p < 0,01$), “креативною спрямованістю” (0,44, при $p < 0,01$); механізмом саморегуляції та “винахідливістю” (0,44, при $p < 0,01$), “здатністю комбінувати” (0,40, при $p < 0,01$), “дивергентним мисленням” (0,31, при $p < 0,05$), “свободою асоціацій” (0,32, при $p < 0,05$), “креативною спрямованістю” (0,33, при $p < 0,05$).

Із таблиці П.4 Додатка П видно, що загальне число статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками психологічних механізмів і показниками розвитку креативних рис особистості в експериментальних, контрольних та F-групах є приблизно однаковим, проте значущі коефіцієнти кореляції не є достатньою мірою високими; і в експериментальних, і в контрольних та F-групах показники психологічних механізмів найчастіше корелюють з такими показниками розвитку творчої компетенції, як “винахідливість”, “дивергентне мислення”, “креативна спрямованість”, “свобода асоціацій”, які характеризують творчу особистість в цілому та творчу компетенцію зокрема.

За результатами кореляційного аналізу можна констатувати, що на початку формувального експерименту у випробовуваних всіх груп зафіксовано значне число значущих кореляційних зв'язків між показниками психологічних механізмів і показниками творчої компетенції. Це свідчить про неабиякий вплив виділених нами механізмів на розвиток творчої компетенції студентів, і цей фактор обов'язково слід врахувати у процесі планування програми проведення формувального експерименту.

Ми вважали за необхідне перевірити також, чи існує взаємозв'язок між показниками самих по собі психологічних механізмів, оскільки за наявності такого взаємозв'язку можна стверджувати, що дієвість даних механізмів зростає, коли вони діють комплексно, а значить, і розвиток творчої компетенції буде відбуватися більш успішно.

Як свідчать результати кореляційного аналізу (див. Додаток П, табл. П.3), значущий зв'язок встановлено в експериментальних групах між показниками рефлексивного механізму і показниками механізму саморегуляції (0,53, при $p < 0,001$), між механізмом самооцінки та рефлексивним механізмом (0,49, при $p < 0,01$); в контрольних – між показниками рефлексивного механізму і механізму самооцінки (0,45, при $p < 0,01$), а також показниками рефлексивного механізму та механізму саморегуляції (0,37, при $p < 0,05$); в групах F – між показниками рефлексивного механізму та механізму самооцінки (0,36, при $p < 0,05$), механізму самооцінки та механізму саморегуляції (0,44, при $p < 0,01$), механізму

саморегуляції та рефлексивного механізму (0,42, при $p < 0,01$). Ці дані свідчать про неабиякий вплив виділених психологічних механізмів на розвиток творчої компетенції студентів, а, значить, і про необхідність їхнього врахування впродовж проведення експериментального навчання.

Наступною компетенцією, яку ми діагностували під час проведення констатувального дослідження, є *прогностична*, яка входить до аксіологічного компоненту перекладацької компетентності. Отримані нами результати за всіма показниками прогностичної компетенції наведено в Додатку Р, табл. Р.1. Найвищі дані отримали студенти всіх груп за такими показниками прогностичної компетенції, як “усвідомлення цілі планування” (за високим рівнем: 31,43 % – в Е1, 33,14 % – в Е2, 35,63 % – в К1, 30,08 % – в К2, 31,62 % – в F1, 32,16 % – в F2, 38,43 % – в F3, 34,55 % – в F4), “усвідомлення етапів процесу прогнозування” (за високим рівнем: 24,58 % – в Е1, 29,01 % – в Е2, 26,53 % – в К1, 27,18 % – в К2, 24,92 % – в F1, 25,99 % – в F2, 26,12 % – в F3, 27,43 % – в F4), “рівень вербального узагальнення причин” (за високим рівнем: 25,66 % – в Е1, 24,18 % – в Е2, 25,12 % – в К1, 28,73 % – в К2, 29,12 % – в F1, 23,12 % – в F2, 30,64 % – в F3, 31,68 % – в F4), “значущість причинно-наслідкових зв’язків” (за високим рівнем: 26,29 % – в Е1, 28,03 % – в Е2, 27,14 % – в К1, 28,42 % – в К2, 29,13 % – в F1, 27,43 % – в F2, 26,45 % – в F3, 26,44% – в F4), “широта асоціативного поля” (за високим рівнем: 27,38 % – в Е1, 29,11 % – в Е2, 26,18 % – в К1, 27,43 % – в К2, 30,55 % – в F1, 29,41 % – в F2, 28,17 % – в F3, 31,49 % – F4), “гнучкість гіпотез” (за високим рівнем: 25,63 % – в Е1, 28,16 % – в Е2, 29,12 % – в К1, 26,02 % – в К2, 27,90 % – в F1, 30,42 % – в F2, 31,41 % – в F3, 32,83% – в F4).

За концепцією авторки методики “Прогностична задача” Л.А.Регуш [365], студенти, які вирізняються високим рівнем сформованості прогностичної компетенції, знаходяться на поведінковій стадії розвитку прогностичних здатностей. Для цих респондентів характерним є те, що рівень реалізації їх дій зумовлений, як правило, як індивідуальними відмінностями, так і ситуативними чинниками. На цій стадії прогностичні здатності здійснюють контроль над особливостями актуальної ситуації соціальної взаємодії. Це забезпечує гнучкість

в організації студентами власної діяльності, а також актуалізує передбачення, прогноз “зворотного зв’язку” та антиципацію різних “неврахованих” ситуативних впливів.

Поведінковій стадії розвитку прогностичних здатностей відповідають певні вміння, які в сукупності забезпечують ефективність пізнавальної діяльності студентів:

- вміння побачити і сформулювати проблему;
- вміння передбачити потрібний матеріал, необхідний в даній конкретній діяльності, та вміння оволодіти ним;
- уміння передбачити результат діяльності;
- уміння передбачити хід діяльності;
- уміння передбачати і вірно спланувати організацію діяльності;
- уміння передбачити ситуативні спотворення (або ступінь їх ймовірності);
- уміння провести повний аналіз змодельованої (прогностичної) ситуації.

Приблизно 25% – 35% респондентів кожної групи отримали середні результати за прогностичною компетенцією. Цим студентам притаманною є когнітивна стадія розвитку прогностичних здатностей, що полягає в утворенні очікування нових зв’язків між факторами задачі, ситуації або явища. Ці студенти здатні ефективно здійснювати аналіз ситуативних факторів, піддавати прогнозу не тільки об’єктивні факти, а й власні дії, а також і їхні наслідки. На цій стадії відбувається інтенсивний пошук аналогів, пошук нової інформації, необхідної для розв’язання проблеми, аналіз причин, що призвели до виникнення цієї проблеми тощо. Також на когнітивній стадії закладаються норми або ідеали, відповідно до яких буде здійснюватися діяльність, планується безпосередній хід цієї діяльності тощо.

Також не менше 40 % – 50 %, а за деякими характеристиками прогностичної компетенції – і 60 % респондентів кожної групи характеризуються низьким рівнем розвитку прогностичних здатностей, що свідчить про емоційну стадію розвитку їх прогностичної компетенції. Ця стадія становлення прогностичних здатностей характеризується тим, що прийняття рішення може бути зумовлене

формуванням переживання і емпатійного ставлення до конкретної ситуації. У студента домінують емоції, що і визначатимуть рівень складності майбутнього завдання, а також ступінь готовності до діяльності, прогнозування її результату тощо.

Отже, такий розподіл результатів за характеристиками прогностичної компетенції свідчить про недостатній рівень розвитку прогностичних здатностей студентів всіх груп, що, безперечно, впливає й на низький рівень перекладацької компетентності респондентів. При цьому показники прогностичної компетенції є дещо вищими в групах F3 та F4 (студенти цих груп навчаються на IV – V курсах вузів), але різниця в показниках не є статистично значущою на 5 % та 1 % рівнях достовірності за t-критерієм Ст'юдента, що не дозволяє стверджувати про достатній рівень сформованості перекладацької компетентності студентів цих груп.

Враховуючи той факт, що прогностична компетенція є обов'язковою, базовою складовою перекладацької компетентності фахівців-філологів, її розвитку слід приділяти неабияку увагу на етапі проведення формувального експерименту.

Наступний етап констатувального дослідження був спрямований на діагностику *ціннісної компетенції* майбутніх філологів. На даному етапі експерименту нами було використано тест “Ціннісні орієнтації” М.Рокича та анкету “Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців” Д.Ф.Амірова [14]. Всі отримані емпіричні дані було оброблено процедурою факторного аналізу (див. Додаток С, табл. С.1). Так, до першого фактора (29,73 % дисперсії) з найбільшою факторною вагою увійшли такі цінності-цілі, як “свобода” (0,7871), “кар'єра” (0,7302), “любов” (0,6452), “активна діяльність” (0,5108), “матеріально забезпечене життя” (0,4832), “здоров'я” (0,4587), “наявність хороших та вірних друзів” (0,3812). З негативним знаком до даного фактора увійшли “щастя” (-0,5781), “цікава робота” (-0,5464), “краса” (-0,4003) тощо. Зважаючи на зміст першого фактору, він отримав назву “Особистісно значущі цінності-цілі”.

До другого фактора (22,03 % дисперсії) увійшли професійно та соціально значущі цінності, такі, як: “професіоналізм” (0,6387), “потреба в продуктивній

співпраці з іншими” (0,7871), “потреба формування власної перекладацької компетентності” (0,6380), “самореалізація на роботі” (0,6127), “потяг до нових знань” (0,5318), “професійне зростання” (0,5277), “цілеспрямованість” (0,5102), “вміння управляти людьми” (0,4993), “професійна комунікація” (0,4268), “досягнення високого соціального статусу” (0,4083), “досягнення успіху” (0,4073). З негативним знаком до даного фактора увійшли такі змінні, як “навички здійснення перекладацької діяльності” (-0,5320), “знання” (-0,4308), “здатність до ризику” (-0,4302), “уміння” (-0,3127) тощо. Останнє свідчить про те, що, по-перше, студенти не розцінюють навички здійснення перекладацької діяльності як такі, що обов’язково залежатимуть від професіоналізму, а, по-друге, що набуті в вузі знання, вміння й навички не завжди є ознакою високопрофесійного перекладача (адже, як зазначають самі студенти, інколи не перекладацька практика чи професійна компетентність виконують провідну роль у перекладацькій діяльності, а досвід, набутий під час життя чи роботи за кордоном). Даний фактор отримав назву “Соціально та професійно значущі цінності”.

До третього фактору (17,37 % дисперсії) з великою факторною вагою увійшли такі змінні: “чесність” (0,8799), “терплячість” (0,7310), “широта поглядів” (0,7068), “освіченість” (0,6878), “незалежність” (0,5421), “тверда воля” (0,5317), “вихованість” (0,3887). Такі показники, як “раціоналізм” (-0,4329), “відповідальність” (-0,4251), “самоконтроль” (-0,4021) позначені негативним знаком, але також є значущими. Даний фактор й отримав назву “Цінності-засоби”.

I, нарешті, четвертий фактор (11,18 % дисперсії) характеризується високими значеннями показників “прийняття здорового способу життя як особистісно значущого” (0,5316), “меценацтво” (0,3202), “комунікабельність” (0,3104), “духовність” (0,2973), “готовність здійснювати опіку над іншими” (0,2374), “гуманізм” (0,2342), “стійка громадянська позиція” (0,2125), “прийняття національної культури” (0,2022), “повага до соціального порядку” (0,1937). З негативним знаком до даного фактору увійшли “доброта” (-0,5310) та

“постійність в подружжі” (-0,3174). Даний фактор отримав назву “Морально-етичний”.

Результати даного дослідження дозволяють стверджувати, що, з одного боку, у студентів всіх груп є достатньою мірою сформованою структура ціннісних орієнтацій, в якій провідну роль відіграють цінності-цілі та професійно значущі цінності, зокрема ті, що є надзвичайно важливими для формування перекладацької компетентності майбутніх філологів. З іншого боку, на особливу увагу потребує розподіл даних за факторами. Як ми бачимо, певні цінності увійшли до того фактору, що позначає окрему структуру особистості студента. На перший погляд, такий розподіл цінностей здається цілком природним, адже цінності-цілі входять, наприклад, до першого фактору, тоді як цінності-засоби – до третього, професійно та соціально значущі цінності – до другого, а морально-етичні цінності – до четвертого. Хоча саме це дозволяє стверджувати, що, не дивлячись на те, що у студентів є достатньою мірою сформованими певні базові, важливі для їхнього майбутнього життя та професійної діяльності ціннісні орієнтації, цілісна ціннісно-смілова структура особистості студента, а, отже, і їхня ціннісна компетенція знаходяться в процесі формування, потребують цілеспрямованого впливу з боку викладача тощо. Про необхідність формування ціннісних орієнтацій майбутніх філологів свідчить й невелика факторна вага за більшістю цінностей, адже у сформованій особистості за провідними цінностями факторна вага є значно більшою.

Отже, зроблений нами аналіз результатів за всіма підструктурними компонентами перекладацької компетентності (когнітивним, соціально-психологічним та аксіологічним) дозволяє говорити про необхідність застосування спеціальної програми з метою формування перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Стосовно інтелектуальної компетентності, то отримані нами дані свідчать про те, що перекладацька компетентність має позитивну кореляцію з соціальним інтелектом, тоді як інтелект (IQ) не корелює зі складовими перекладацької компетентності (див. Додаток Т, табл. Т.1). Отже, дані табл. Т.1 свідчать про

позитивний кореляційний зв'язок між компонентами перекладацької компетентності студентів, а також між дослідженими нами компетенціями та соціальним інтелектом.

Отримані результати доводять, що розвинений соціальний інтелект забезпечує адекватне та ефективне використання у перекладацькій діяльності відповідних знань, умінь і навичок. Високий рівень розвитку соціального інтелекту пов'язаний з оцінкою і аналізом конкретної ситуації спілкування, тобто в цілому підвищує ефективність поведінки фахівця в перекладацькій діяльності. З іншого боку, отримані дані підтверджують і той факт, що високий рівень розвитку перекладацької компетентності впливає на адекватне розуміння власної поведінки і поведінки людей в процесі спілкування, покращуючи результати регуляції соціальної поведінки.

В результаті дисперсійного аналізу були виявлені особливості прояву рівня активності студентів у перекладацькій діяльності залежно від рівня соціального інтелекту особистості (рис. Т.1, Додаток Т).

Отримані дані свідчать про те, що перевага активності студентів у перекладацькій діяльності є тим вищою, чим вищий рівень соціального інтелекту, тоді як відсоток залежності від певної ситуації чи теми перекладу буде нижчим ($F = 3,34; p \leq 0,03$). З цього можемо зробити висновок, що рівень перекладацької компетентності тим вищий, чим вищий рівень розвитку соціального інтелекту. Іншими словами, високий рівень розвитку соціального інтелекту забезпечує впевнену поведінку фахівця в перекладацькій діяльності, в конкретній ситуації спілкування, адекватне реагування в провокативних ситуаціях спілкування, швидку орієнтацію в складних ситуаціях перекладацької діяльності тощо.

Досліджуючи особливості взаємозв'язку рівнів перекладацької компетентності та соціального інтелекту, ми встановили, що поряд із зростанням рівня розвитку перекладацької компетентності збільшується відсоток випробуваних з більш високим рівнем соціального інтелекту (табл. Т.2, Додаток Т).

Однак, така залежність спостерігається не на всіх рівнях комунікативної компетентності. Випробувані з високим рівнем розвитку перекладацької

компетентності мають “середній” (24,3 % від загальної кількості студентів) і “вище середнього” (8,2 %) рівень розвитку соціального інтелекту.

Звертає на себе увагу факт, що 2,4 % випробовуваних, які вирізняються рівнем розвитку перекладацької компетентності “вище середнього” і 6,14 % – середнім, мають соціальний інтелект “нижче середнього” рівня.

Однак, є явна тенденція збільшення рівня соціального інтелекту із зростанням перекладацької компетентності, що підтверджується і результатами дисперсійного аналізу.

Дисперсійний аналіз показав особливості залежності рівня перекладацької компетентності майбутніх філологів від рівня соціального інтелекту ($F = 4,33$, $p < 0,01$). Таким чином, рівень перекладацької компетентності тим вищий, чим вищий рівень розвитку соціального інтелекту (рис. Т.2, табл. Т.3 Додатку Т).

Дисперсійний аналіз дозволив встановити особливості рівня розвитку соціального інтелекту залежно від рівня перекладацької компетентності майбутніх філологів ($F = 2,48$; $p < 0,04$).

Отже, планування формувального експерименту таким чином, щоб стимулювати становлення соціального інтелекту студентів, сприятиме, на нашу думку, формуванню перекладацької компетентності майбутніх філологів. Саме цей фактор ми маємо врахувати у плануванні та впровадженні у практику навчальної діяльності факультетів іноземної філології програми формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців.

Так, в наступному розділі дисертації опишемо розроблену нами структурно-функціональну модель становлення перекладацької компетентності студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів, яку було успішно апробовано на етапі проведення формувального експерименту.

Висновки до другого розділу

У розділі запропоновано структуру перекладацької компетентності майбутніх філологів, описано констатувальне дослідження та проаналізовано отримані результати.

Змодельовано структуру перекладацької компетентності філолога. Зазначено, що перекладацька компетентність складається із певних компонентів (когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний), які, в свою чергу, вміщуватимуть ті чи інші види компетенцій.

Описано констатувальний етап дослідження, який проводився в період з 2007 р. по 2008 р. За критерії сформованості перекладацької компетентності студентів було прийнято підструктурні елементи, які входять до когнітивного, соціально-психологічного та аксіологічного компонентів перекладацької компетентності майбутніх філологів, а також сформованість інтелектуальної компетентності студентів.

Результати, отримані на даному етапі експерименту, свідчать про недостатній рівень розвитку досліджених компетенцій студентів, зокрема мовної (або лінгвістичної), лінгвокраїнознавчої, інтерпретативної, комунікативної, творчої тощо, при цьому абсолютно незалежно від курсу, на якому навчаються студенти. Більшість студентів мали труднощі, пов'язані з: недостатнім рівнем загального білінгвістичного і полікультурного розвитку мовної особистості студентів; недостатнім рівнем розвитку у студентів поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає їм орієнтуватися в досліджуваних типах культур і цивілізацій та співвідносних з ними комунікативних нормах і формах спілкування; в стратегіях соціокультурного пошуку в незнайомих культурних спільнотах; у виборі культурно прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування; культурною систематизації та інтерпретації фактів; реалізацією створених викладачем умов для культурної співтворчості та ін.

Отримані в констатувальному дослідженні результати доводять, що розвинений соціальний інтелект забезпечує адекватне та ефективне використання у перекладацькій діяльності відповідних знань, умінь і навичок. Високий рівень розвитку соціального інтелекту пов'язаний з оцінкою і аналізом конкретної ситуації спілкування, тобто в цілому підвищує ефективність поведінки фахівця в перекладацькій діяльності. З іншого боку, отримані дані підтверджують і той

факт, що високий рівень розвитку перекладацької компетентності впливає на адекватне розуміння власної поведінки і поведінки людей в процесі спілкування, покращуючи результати регуляції соціальної поведінки.

В результаті дисперсійного аналізу були виявлені особливості прояву рівня активності студентів у перекладацькій діяльності залежно від рівня соціального інтелекту особистості. Отримані дані свідчать про те, що перевага активності студентів у перекладацькій діяльності є тим вищою, чим вищий рівень соціального інтелекту, тоді як відсоток залежності від певної ситуації чи теми перекладу буде нижчим ($F = 3,34; p \leq 0,03$). З цього можемо зробити висновок, що рівень перекладацької компетентності тим вищий, чим вищий рівень розвитку соціального інтелекту. Іншими словами, високий рівень розвитку соціального інтелекту забезпечує впевнену поведінку фахівця в перекладацькій діяльності, в конкретній ситуації спілкування, адекватне реагування в провокативних ситуаціях спілкування, швидку орієнтацію в складних ситуаціях перекладацької діяльності тощо.

Загалом на констатувальному етапі дослідження студенти і експериментальних, і контрольних груп мають приблизно однаковий, невисокий рівень розвитку перекладацької компетентності. Отримані результати дозволили нам припустити, що передумовою становлення високого рівня перекладацької компетентності майбутніх філологів є набуття ними інтелектуальної компетентності, яка великою мірою фасилітується включенням студентів до діяльності, наближеної до автентичних умов професії. Таку діяльність було змодельовано на етапі формувального експерименту, програму якого та отримані результати описано в третьому розділі дисертації.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

3.1. Структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів

З метою становлення перекладацької компетентності студентів нами розроблено структурно-функціональну модель, яку було успішно апробовано на етапах участі студентів у формувальному експерименті, що тривав протягом 2009 – 2014 років.

Отже, структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів зображено нами на рис. 3.1. Як бачимо з рисунка, процес становлення перекладацької компетентності студентів вміщує чотири базові компоненти:

- інформаційний компонент (знання сутності перекладацької компетентності, способів та засобів її набуття; засвоєння особливостей кроскультурної взаємодії);
- процесуальний компонент (вміння дотримуватися принципів міжкультурної взаємодії в перекладацькій діяльності у різних соціумах);
- емоційний компонент (позитивний інтерес до культури свого та інших народів, до моделювання контактів, уявного їх здійснення, до реальної взаємодії та кроскультурного обміну);
- результативний компонент (рівень активності та самостійності студента в набутті перекладацької компетентності).

Структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів передбачала використання програми формування перекладацької компетентності, яка, в свою чергу, складалася з чотирьох блоків:

I блок. Мотиваційно-моделюючий. Даний блок мав на меті створити психологічно комфортні умови для процесу формування у студентів

перекладацької компетентності за допомогою засобів й методів активного психологічного впливу. Базовим методом активного психологічного впливу є психологічний тренінг. Для студентів експериментальних груп нами було організовано різні види тренінгів, а саме:

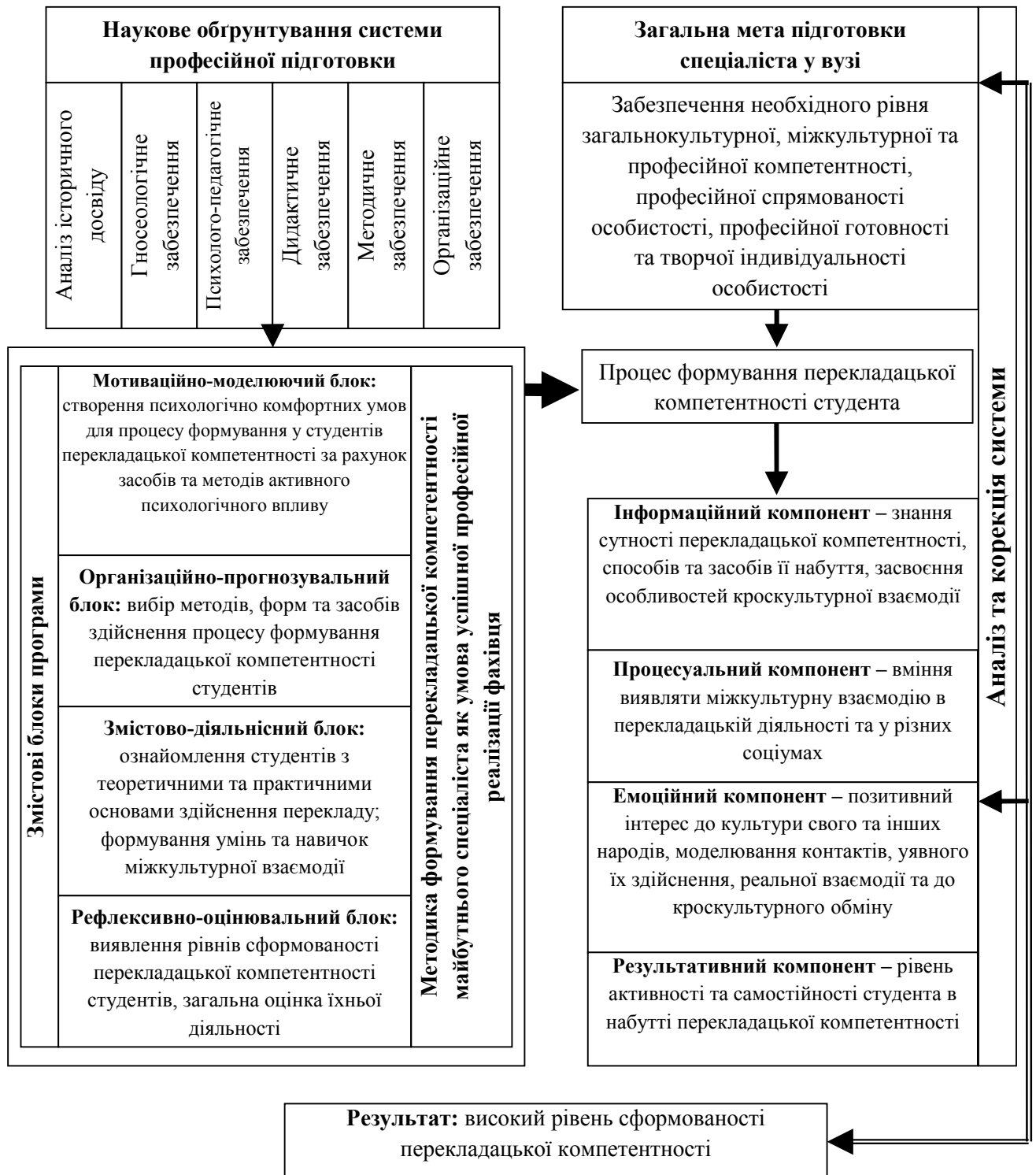


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів

1. *Тренінг актуалізації емпатійних здатностей та комунікативних здібностей* (розроблений К.Кушнером, Р.В.Брислінгом [348]). Даний тренінг мав на меті сформувати емпатію студентів, розвинути їхні комунікативні здібності в цілому, та ті, що потрібні філологам під час здійснення ними перекладацької діяльності. Вправи цього тренінгу були в цілому спрямовані на формування когнітивного компоненту перекладацької компетентності, зокрема, лінгвістичної, комунікативної, інтерпретативної компетенції студентів.
2. *Загальнокультурний тренінг* (розроблений Т.А.Д'юком [348]). У ході цього тренінгу формувальний вплив був спрямований на усвідомлення студентами цінностей своєї культури, потім – на аналіз відмінностей між культурами і, в кінцевому рахунку, – на вироблення умінь “проникати” в культурні відмінності з метою підвищення ефективності міжкультурної взаємодії. Приклад такої вправи – “американська модель контрасту”, де студент і “актор” (викладач) програють запропоновані конфліктні ситуації. При цьому поведінка “актора” завжди протилежна діям “типового американця” у подібних ситуаціях, а студент не усвідомлює того, що демонструє у процесі розв’язання запропонованого конфлікту сталі стереотипи поведінки, існуючі в американській культурі, наприклад, більше уваги звертає на матеріальні цінності, на особистісні досягнення і т.д. Така взаємодія знімається на відеокамеру, потім учасники тренінгу обговорюють його позитиви та негативи, власні досягнення тощо.
3. *Культуро-специфічний тренінг* (розроблений Г.Тріандісом [349]). Найбільш прийнятним для підготовки перекладача є такий його різновид, як атрибутивний тренінг, в якому акцент робиться на навчанні студентів, яким чином представники різних народів і культур інтерпретують причини поведінки і результати перекладацької діяльності. Це – дуже важливе завдання, оскільки одна з основних проблем міжкультурного спілкування полягає в тому, що люди встановлюють помилкові атрибуції, тобто невірно інтерпретують причини поведінки інших. Цей тренінг сприяє опануванню

атрибуцій, характерних для тої культури, з представниками якої перекладачеві потрібно буде взаємодіяти.

4. Розроблений нами психологічний тренінг “*Становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів*”, який вміщував три блоки вправ.

Перший блок вправ мав на меті актуалізацію когнітивного компоненту перекладацької компетентності студентів-філологів. На даному етапі використовувалися техніки інтерактивного моделювання, орієнтовані на свідоме відтворення регулярно виникаючих різних індивідуальних та групових ситуацій міжкультурного спілкування. Також на даному етапі тренінгової роботи використовувалися техніки рольових та ділових ігор, які характеризуються виконанням учасниками освітнього процесу ролей, які відтворюють часто повторювані ситуації міжкультурного спілкування.

Другий блок тренінгу був спрямований на актуалізацію соціально-особистісних, загальнонаукових, міжкультурної та інформаційної компетенцій, які входять до соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності філологів. На даному етапі були використані техніки гештальт-терапії, піскової терапії та символ драми. Особливу роль на цьому етапі тренінгової роботи ми відводили технікам симуляції, що полягали в штучному створенні конкретних ситуацій міжкультурного спілкування та прогнозуванні можливих варіантів і результатів, виходячи з різних точок зору та аспектів.

Використання вищевказаних технік під час тренінгу дозволяє підготувати студентів до ефективних контактів з представниками інших культур, сприяє розвитку їх міжкультурної компетенції.

Третій блок мав на меті сформувати аксіологічний компонент перекладацької компетентності, а саме творчої, прогностичної та ціннісної компетенцій тощо. На даному етапі використовувались творчі ігри, проблемні завдання та задачі, техніки творчого та професійного зростання й самовдосконалення тощо. На цьому етапі проведення тренінгу ми також використали техніку самооцінки, метою якої було виділення певних типів поведінки людей під час міжкультурної взаємодії та їх аналіз. Отримані результати ставали темами для аналітичних

дискусій і обговорень про типи міжкультурної поведінки та їх результати у кроскультурному спілкуванні.

Також на даному етапі проведення тренінгу ми використали техніку *біографічної рефлексії*, яка передбачала осмислення студентами власної біографії з метою з'ясування своєї ідентичності та форм її прояву в повсякденному житті.

Наведемо деякі види вправ, які було використано нами в авторському тренінгу формування перекладацької компетентності. Пропонуються два тексти – автентичний текст і його переклад, з якими студентам пропонується провести наступну роботу:

- 1) вписати з двох текстів перекладацькі відповідності, невідомі студентам або вже відомі, але які не вживають в активному словнику;
- 2) самостійно перекласти іншомовний текст на українську мову;
- 3) переказати іншомовний текст з опорою на вписані перекладацькі відповідності;
- 4) перекласти текст, написаний українською мовою, на іноземну мову з опорою на вписані відповідності (готовий текст, написаний іноземною мовою, при цьому закривається);
- 5) перекласти текст, написаний українською мовою, на іноземну мову у швидкому темпі без опори на список відповістей (готовий переклад – закритий і в подальшому його використовує викладач для контролю).

Перераховані нами види перекладацьких і лінгвістичних вправ виконувались одночасно всією групою студентів з використанням обладнання лінгафонного кабінету (викладач здійснює вибіркового контроль) або ж у звичайних аудиторіях парами (один з тих, кого навчають, перекладає, другий – контролює першого, потім ролі змінюються; викладач також здійснює вибіркового контроль). З метою введення та закріплення перекладацьких відповістей нами використовувались також так звані чотиритактні вправи. Принцип їх побудови такий: “прослухайте – перекладіть – прослухайте “ключ” і перевірте себе – повторіть правильний варіант”.

II блок організаційно-прогнозувальний. Даний блок є своєрідним методичним інструментарієм для викладача, який здійснює вибір методів, форм і засобів реалізації процесу формування перекладацької компетентності студентів. Для реалізації даного блоку нами було сформульовано функції та принципи, яких має дотримуватись викладач з метою формування перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Інформаційна функція. Органічний зв'язок інформаційної функції викладача з культурологічним аналізом конкретних навчальних ситуацій виявляється під час формування світогляду студентів в тих фрагментах навчально-виховного процесу, коли викладач, спираючись на ціннісно-аналітичний підхід до культури, повідомляє студентам конкретний матеріал, який характеризує найважливіші досягнення людства у його історичному розвитку.

Розвивальна функція. Дана функція пов'язана з розвитком пізнавальних здібностей студентів. Відомо, що навчання набуває розвивального характеру лише за умов цілеспрямованого управління розумовою діяльністю тих, хто навчається.

Орієнтаційна функція. Дана функція сприяє формуванню у студентів системи ціннісних орієнтацій, позитивних взаємостосунків і соціально значущих мотивів поведінки та діяльності. В межах цієї функції культурологічний підхід спрямований, головним чином, на аксіологічну інтерпретацію культури, на багатосторонню оцінку тієї сфери буття людини, яку можна назвати "світом цінностей".

Мобілізаційна функція. Дана функція пов'язана з виробленням у студентів широкого спектру вмінь і навичок, що сприяють розвитку у них пізнавальної активності і самостійності. Вона виявляється в професійно-педагогічній діяльності викладача під час актуалізації життєвого досвіду тих, що навчаються, і активізації їх інтелектуальних потенціалів під час розв'язання навчальних задач.

Конструктивна функція. В межах проектно-конструктивної діяльності викладача іноземних мов його власні культурологічні знання і вміння сприяють розв'язанню наступних дидактичних задач:

- проводити відбір і систематизацію соціогуманітарного матеріалу відповідно до цілей і завдань навчального процесу та сучасних соціокультурних запитів та тенденцій;
- здійснювати дидактичну переробку різноманітної культурологічної інформації, її трансформацію в матеріал певної навчальної дисципліни з метою посилення гуманістичної спрямованості даного предмету;
- виділяти важливі з точки зору культурологічного розвитку тих, що навчаються, дидактичні одиниці – ідеї, принципи, основні поняття, факти, проблеми культурологічного характеру і т.ін.;
- встановлювати міждисциплінарні та внутрішньодисциплінарні зв'язки з метою формування у студентів цілісного соціогуманітарного знання, передумов для культурологічного сприйняття соціальних явищ і процесів.

Комунікативна функція. Викладач має підбирати для студентів спеціальні вправи, комунікативні ситуації тощо з метою актуалізації їх комунікативних умінь (за А.В.Мудриком [286]): уміння організовуватися і орієнтуватися в ситуаціях спілкування, об'єктивно сприймати оточуючих людей (розуміти їхній настрій, характер, адекватно сприймати експресію їхньої поведінки); вміння орієнтуватися в ситуаціях кроскультурного спілкування, знати і виконувати правила спілкування, вміння співпрацювати в різних видах діяльності (колективно ставити цілі, планувати шляхи їх досягнення, спільно виконувати, аналізувати і оцінювати досягнуте тощо).

Організаційна функція. Організаційна діяльність викладача полягає в послідовній реалізації різноманітних педагогічних проектів у навчальній та позанавчальній діяльності студентів, у створенні організаційно-педагогічних умов для виявлення задатків студентів і розвитку їх інтересів, індивідуальних здібностей та можливостей.

Дослідницька функція. Для педагогічної діяльності першочергове значення має гностичний компонент пізнавальної діяльності, тобто здатність знаходити нове оригінальне рішення теоретичних і практичних проблем. Безсумнівно роль у реалізації дослідницької функції відіграють культурологічні знання і вміння

педагога, які забезпечують розв'язання завдань і проблем, що зустрічаються в педагогічній діяльності, в тому числі: розробка концепцій та програм розвитку освітньої установи; моделювання якісних сторін соціокультурних явищ, безпосередньо пов'язаних з прийняттям відповідальних педагогічних рішень; аналіз педагогічних систем в соціокультурному контексті, співвіднесення педагогічних процесів і явищ з іншими процесами соціалізації студентів; проведення психолого- педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення питань, які цікавлять викладача; пошук нової соціокультурної інформації та ін.

Опишемо принципи, яких має дотримуватися викладач для фасилітації становлення у студентів перекладацької компетентності.

Принцип дидактичної культуродоцільності, перш за все, враховується під час відбору культурознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалу для навчальних цілей.

Принцип діалогу культур і цивілізацій вимагає від викладача аналізу культурознавчого автентичного і частково автентичного матеріалу з точки зору потенційних можливостей його використання під час моделювання в навчальній аудиторії такого культурного простору, занурення в який будується за принципом широкого кола культур і цивілізацій.

Принцип домінування проблемних лінгвокраїнознавчих задач. Даний принцип орієнтує викладача на побудову такої методичної моделі, за якої студенти навчаються розв'язувати культурознавчі задачі. З метою формування перекладацької компетентності студентів викладач має створити ієрархічну систему проблемних лінгвокраїнознавчих завдань, при складанні яких необхідно звертати увагу на: ступінь достовірності матеріалу; рівень когнітивної, мовної, мовленнєвої та соціокультурної складності; методичну прийнятність та ефективність цих завдань для підготовки тих, хто навчається, до виконання ролі культурного посередника і ролі суб'єкта діалогу культур.

Нами також були підготовлені програми *навчального курсу “Теорія і практика перекладу”*, *спецкурсу “Основи художнього перекладу”*, необхідні для

формування когнітивного, соціально-психологічного, аксіологічного компонентів перекладацької компетентності фахівця.

Враховуючи специфіку підготовки майбутніх філологів, ми також спеціально підібрали:

- методи навчання: частково-пошуковий, пошуковий, дослідницький, методи “сходження до причин”, логічні, “кейс-стаді”, ділова гра з рефлексивною оцінкою, сократична бесіда, рефлексивні методи, ірраціональні, ділові методи, метод обробки матеріалів, імітаційні та ситуативні методи, перекладацький тренінг, методи вивчення професійної ситуації, метод оцінювального судження;
- прийоми навчання: заглиблення в реальну ситуацію, зворотній зв’язок, створення професійної атмосфери, симуляційні ігри, виконання перекладу з використанням електронних словників та мережі Інтернет, пошук інформації для перекладу на задану тему, залучення до навчання відомих перекладачів, оцінка, самоспостереження, самоаналіз, порівняння та ін.;
- форми організації навчального процесу: практичні заняття, семінари-дискусії, лабораторні заняття, дискусії, ділові ігри, проблемні лекції, самостійні роботи, взаємонавчання в мікрогрупах непостійного складу;
- форми організації навчальної діяльності: індивідуальні, індивідуально-групові, колективні, класні, позаурочні;
- засоби навчання: програми, навчальні плани, навчальні посібники, дидактичний матеріал, розроблений методичний посібник до курсу “Основи художнього перекладу”, комп’ютерний клас, мультимедійний клас, електронні словники, Інтернет, машинні перекладачі, електронна пошта, програмне забезпечення, лінгафонний клас, магнітофони, відеолабораторії, проектори, ігри, проблемні ситуації, вправи, діагностичні та інформаційні засоби тощо.

Рефлексивні методи навчання були успішно апробовані самими студентами під час проходження ними педагогічної практики в ЗОШ №№ 3, 15, 19 м. Рівного, Котівській ЗОШ I – III ступенів Рівненської районної ради Рівненської області

(довідка № 96 від 18.05.15 р.), Олександрійській ЗОШ I – III ступенів Рівненської районної ради Рівненської області (студенти експериментальних груп проходили педагогічну практику в спеціалізованих старших класах зазначених шкіл та продемонстрували набуту ними перекладацьку компетентність).

Комплекс методів, прийомів, форм і засобів формування перекладацької компетентності майбутніх філологів зумовлений психолого-педагогічними умовами, що забезпечують ефективність цього процесу. Виявляючи комплекс психолого-педагогічних умов, ми керувалися положеннями, які є результатом аналізу наукових праць представників психолого-педагогічної науки, таких як Л.С.Виготський [92], О.М.Леонтьєв [242], А.В.Петровський [323], С.В.Сальцева [382], О.М.Яковлева [464] та ін. Це – такі умови:

- 1) орієнтація підготовки перекладачів на формування у них рефлексивної позиції та актуалізація саморозвитку майбутніх фахівців на основі акмеологічного підходу;
- 2) використання в ході практичної підготовки спеціалістів інформаційних технологій (ІТ), які оптимізують діяльність майбутніх перекладачів;
- 3) включення студентів у діяльність, наближену до реальних умов майбутньої професії.

Перейдемо до опису наступного, третього блоку нашої експериментальної програми.

III блок змістово-діяльнісний. Метою даного блоку є ознайомити студентів з теоретичними та практичними основами здійснення перекладу, сформувати у майбутніх фахівців вміння й навички міжкультурної взаємодії. Зміст професійно-психологічної підготовки майбутніх філологів зображено нами в таблиці В.1 Додатку В. На даному етапі в практику навчальної програми студентів було впроваджено розроблену нами дисципліну обов'язкового циклу “Теорія і практика перекладу” та спецкурс “Основи художнього перекладу”. Також були розроблені спеціальні вправи для студентів факультетів іноземної філології для закріплення у них навичок усного та письмового перекладу.

Виконуючи будь-яку вправу з перекладу, ми постійно спонукали студентів звертатися до електронних словників та Інтернету. Наш курс передбачав щотижневі заняття в комп'ютерному класі, обладнаному виходом в Інтернет. На основі обраного для перекладу тексту студенти за допомогою викладача відпрацьовували навички пошуку, відбору, обробки професійно-зорієнтованої інформації в процесі перекладу. Причому подібна робота проводилась і щодо письмового, і стосовно усного перекладів. Виконуючи письмовий переклад, студенти використовували електронні словники для пошуку найбільш вдалих лексичних еквівалентів, а потім – Інтернет для перевірки обраного варіанту, для пошуку найбільш вдалого варіанту лексико-граматичної єдності в певному контексті. Особлива увага нами приділялася роботі з перекладацькими ресурсами мережі Інтернет, такими як aquarius.net, proz.com, translatortips.com та ін. Студенти користувалися мережею Інтернет також і на підготовчому етапі перед здійсненням усного перекладу на задану тему.

Зазначимо, що комп'ютерні класи з виходом в Інтернет використовувались нами і для організації живого спілкування з носіями мови за допомогою системи SKYPE (Інтернет-телефон). В результаті нам вдалося встановити зв'язок зі студентами з University of York (Йоркський університет), філії якого знаходяться в різних містах Англії (Лондон, Ньюкасл), Уельса (Кардіфф, Ньютаун), Шотландії (Едінбург). Завдяки такому спілкуванню з носіями мови студенти отримали мовну практику і розширили свої знання щодо можливостей використання Інтернет в своїй майбутній професії.

Під час проведення нами практичних занять практикувалося і розв'язання проблемних задач. Наприклад, студенти мали зіставити оригінал та його переклад та виконати таку роботу: знайдіть помилки змістового характеру, обґрунтуйте їх та виправте; зверніть увагу на помилки, підкреслені в оригіналі. Які з них Ви віднесете до спотворень, які – до неточностей та технічних помилок? Виправте перекладацькі помилки; визначте варіанти перекладу, які можна визнати оптимальними; знайдіть перекладацькі помилки та недоліки в неякісних варіантах, обґрунтуйте їх і виправте.

Спочатку вправи виконуються колективно під керівництвом викладача. Вони можуть бути також задані додому з подальшою перевіркою і колективним обговоренням. В якості матеріалу при складанні вправ викладачем використовуються виконані іншими студентами (студентами попередніх курсів) навчальні переклади. Поступово накопичується система перекладацьких помилок, які фасилітуються початковим текстом або зумовлені співвіднесенням лінгвістичних засобів вихідної мови та мови перекладу.

Описані вище завдання відносяться до так званих навчальних перекладацьких вправ, специфіка яких полягає в тому, що вони фасилітують становлення у студентів певних вмінь, необхідних для перекладу, але переклад як такий при цьому не здійснюється. Подібні вправи допомагають актуалізувати і відпрацювати у студентів важливі вміння перекладацького цілепокладання, сприяють розвитку їх мислення, пам'яті, уваги, виявляють інтенційну сторону перекладу, яка, як правило, нівелюється його операційною стороною.

Проміжне місце між навчальними перекладацькими вправами та професійними перекладацькими вправами займають вправи змішаного типу. Типовим прикладом таких вправ вважається завдання на перефразування з подальшим перекладом, сутність якого полягає у наступному: а) студентам пропонуються фрази, які спочатку слід перефразувати мовою оригіналу, а потім перекласти; б) студентам пропонуються фрази, які спочатку слід перекласти, а потім вже перефразувати в межах зробленого перекладу. Такі завдання сприяють становлення у майбутніх фахівців перекладацької гнучкості.

Практично зорієнтовані перекладацькі вправи мають на меті здійснення перекладацьких дій у всіх їх фазах. Так, наприклад, обравши для письмового перекладу невеликий оригінальний текст середньої важкості, викладач має можливість разом зі студентами попередньо зорієнтувати студентів у майбутніх перекладацьких завданнях. Коли, з точки зору учасників навчального процесу, переклад є цілком готовим, здійснюється редагування тексту, тобто набирає чинності фаза контролю.

Під час проведення експериментального навчання нами часто використовувалися ділові симуляційні ігри, що імітують перекладацьку діяльність та активізують професійно-особистісні якості, необхідні перекладачеві. В одній із таких ігор перед студентами ставилося завдання бути готовими через два дні здійснювати переклад на “конференції”, присвяченій, наприклад, врегулюванню міжнаціональних конфліктів на Близькому Сході; перекладати доповідь посла з проблеми політичної толерантності; вступу України до Євросоюзу і т.д. Студенти повинні були протягом двох днів, використовуючи Інтернет, підготуватися до перекладу: переглянути сайти, що містять інформацію про вступ до Євросоюзу, конфлікти на Близькому Сході, дізнатися, таким чином, яка лексика, можливо, буде використана в межах викладу певної тематики, ознайомитися з потенційними учасниками, заявленими для участі в конференції (біографія учасників, політичні погляди і амбіції, останні виступи та інтерв'ю і т.д.).

Впродовж однієї гри один і той самий учасник міг використовувати і роль доповідача (заздалегідь підготувавши доповідь), і роль перекладача іншого оратора, і роль того, хто ставить запитання. В ході ділової гри студенти, крім набуття нових лінгвістичних знань, вчать себе поводити себе перед аудиторією, контролювати свої емоції, переключати увагу, мобілізуватися в потрібний момент, вдало виходити із скрутних, в тому числі – конфліктних ситуацій.

В процесі проведення ділових ігор нами активно використовувалися ІТ перекладу, наприклад, проекційне устаткування для проведення презентацій. В роботі зі студентами застосовувалися візуальні матеріали, наприклад, презентація бізнес-планів для іноземних інвесторів. Студенти виконували ролі доповідачів і перекладачів. При цьому доповідачі мали не тільки добре знати матеріал, а й мати навички роботи з проекційним обладнанням, а перекладачі здійснювати як всі види послідовного перекладу, так і частково-синхронний переклад. Незалежні експерти, які визначалися до початку кожної гри, оцінювали роботу кожного окремого учасника, робили висновок щодо сформованості перекладацької компетентності студентів тощо.

I, нарешті, перейдемо до опису останнього, четвертого блоку запропонованої нами програми, мета якої – формування перекладацької компетентності майбутніх філологів.

IV блок рефлексивно-оцінювальний. Відразу ж зауважимо, що наприкінці виконання студентами кожного завдання, задачі, вправи, наприкінці проведення викладачем ігор, бесід, дискусій, тренінгів та ін. відбувалося відрефлексування студентами виконаної роботи, де учасники діяльності намагалися відповісти на запитання: “Що я робив? Як я це робив? Що мені в роботі допомагало? Що заважало? Які висновки я зробив? Що мені це дало для професійної підготовки?” Рефлексія стосувалася й групи експертів, де її члени намагалися розібратися в тому, що зроблено, де допущені недоліки і т.д. Мала місце і загальна рефлексія всього колективу, який брав участь у даному конкретному проекті.

З метою активізації процесу відрефлексування студентами власної діяльності нами пропонувалися штучно змодельовані ситуації такого плану:

Ситуація 1. Ви здійснюєте синхронний переклад. Несподівано відбуваються збої в роботі навушників. Наведіть можливі варіанти Ваших дій.

Ситуація 2. Ви повинні перекласти дуже важливу фінансову інформацію, в перекладі Ви допускаєте помилку, яка спотворює справжній стан справ. Партнери виявляють роздратування по відношенню один до одного. Ви раптом усвідомлюєте помилку. Наведіть можливі варіанти Ваших дій.

Ситуація 3. Пропонований Вами усний переклад виявився невдалим. Наведіть варіанти Вашої поведінки, яка б нівелювала негативні емоції Ваших партнерів.

Ситуація 4. У Вас – тривожний стан перед важливим перекладом. Запропонуйте варіанти нівелювання негативних емоцій, самонавіювання тощо.

Ситуація 5. Вам потрібно здійснювати переклад, стоячи на сцені великого залу перед численною публікою. Ви відчуваєте, що Вас охоплює паніка. Запропонуйте варіанти самонавіювання.

Ситуація 6. В процесі дискусії доповідач висловив дещо образливе на адресу співрозмовника. Наведіть можливі варіанти Ваших дій.

Розроблена структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів була успішно апробована на етапі проведення формувального експерименту, результати якого будуть описані в наступному підрозділі дисертації.

3.2. Аналіз результатів сформованості перекладацької компетентності майбутніх філологів

На етапі проведення формувального експерименту в групах E1, E2 нами було застосовано розроблену структурно-функціональну модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів та, в її межах, – застосовано програму формування перекладацької компетентності студентів філологічних спеціальностей. Результати впровадження цієї програми, а також емпіричні дані дослідження опишемо в даному параграфі дисертації. У формувальному експерименті ми використали ті самі методики, що й на етапі констатувального дослідження (див. параграф 2.2), дослідили рівень розвитку компонентів та підструктурних елементів перекладацької компетентності майбутніх філологів та порівняли ці дані з результатами студентів контрольних груп. Тому формувальне дослідження було організовано нами за тією ж структурно-логічною схемою, що й на етапі констатувального експерименту.

Отже, опишемо отримані нами результати за *когнітивним компонентом* перекладацької компетентності майбутніх філологів, зокрема, за *мовною (лінгвістичною) компетенцією*. Слід одразу ж зазначити, що студенти експериментальних груп наприкінці формувального експерименту переходили на більш високий рівень осмислення запропонованих їм текстів для перекладу. Та проекція тексту, яка склалася у їх свідомості як результат первісного сприйняття, зазнала суттєвих змін. Це виражається у тому, що студенти експериментальних груп, відволікаючись від словникового значення певного слова (словосполучення), співвідносять його з ситуацією, що описується, залучаючи при цьому екстралінгвістичні знання (їх мовлення вирізняється динамічною

еквівалентністю). Такі студенти груп E1, E2 проектують певну конкретну ситуацію на свій досвід, особистісні відчуття, тобто включають її власне у свій внутрішній контекст. Відбувається переосмислення ситуації в цілому для того, щоб дійти до правильного розуміння імпліцитного змісту з опорою чи без опори на контекст. На основі цього студенти перебудовують цілі фрази:

Lift not the painted veil which those who live call Life.

- Денис Л., група E1: Не піднімай покрив узорний, що люди життям називають.
- Ольга М., група K2: Не піднімай розмальовану вуаль і ті, що живуть, зовуть її життям.
- Сніжана Н., група E1: О, не піднімай вуаль узорну, що люди життям називають.
- Валерій М., група K2: Не піднімайте той покрив, який живі зовуть життям.

Моделювання студентами експериментальних груп смислової структури тексту характеризується використанням екзо-лексики, яка має ефект певного відсторонення по відношенню до тексту оригіналу, великою мірою завдяки чому відбувається привнесення в переклади цієї лексики власного авторського смислу (табл. Д.4, Додаток Д).

У варіантах перекладів, наведених в табл. Д.4, мала місце опора на ситуацію, яку ми вважаємо однією з основних опор під час орієнтування у тексті оригіналу. Хоча слід відмітити, що не завжди опора на ситуацію призводила до вірного адекватного перекладу студентами тексту оригіналу, якщо на попередньому етапі розуміння відбувся так званий інформативний “збій”:

Оксана І., група E1: *If there is one secret weapon that's possessed by the successful, it is that they are highly organized.* – Є одна секретна зброя, якою володіють успішні, це те, що вони добре організовані (чорновий варіант перекладу) – Висока ступінь організованості – це саме та секретна зброя, якою володіють усі успішні люди (кінцевий варіант перекладу).

Наприкінці формувального дослідження процес виявлення зв'язків і співвідношень між фрагментами інформації у свідомості студентів груп E1, E2 “забарвлюється” емоційними, оціночними та прагматичними компонентами:

For anyone who teaches and learns English this book is a must-have.

- Наталка Д., група E1: Для будь-кого, хто вчить і вивчає англійську, ця книжка є обов'язковою.
- Олег Г., група K1: Для усіх вивчаючих та навчаючих англійську мову ця книжка є необхідною.
- Дмитро В., група E2: Ця книга є життєво необхідною для усіх, хто пов'язаний з англійською.

This agent will tell you about Dos and Don'ts of building your own home.

- Тетяна К., група K1: Представник компанії розповість Вам про переваги та недоліки будівлі власного будинку.
- Аліна З., група K2: Наш агент розповість Вам про те, чи варто Вам будувати свій власний будинок.
- Василь Н., група E2: Усі за чи проти щодо будівлі приватної садиби розповість Вам наш агент.

Таким чином, використовуючи у процесі сприйняття та осмислення тексту названі опори, випробовувані груп E1, E2 проводили наступні операції під час створення тексту перекладу:

1. Підбір слова з метою:

- 1) більш точної передачі значення (змісту, смислу). Наприклад:
 - the agent – агент (чорновий варіант); представник компанії (кінцевий варіант);
 - own home – власний будинок (чорновий варіант); приватне помешкання (кінцевий варіант);
 - say – говорять (чорновий варіант); стверджують (кінцевий варіант);
- 2) передачі інших відносин, пов'язаних не зі словниковою статтею, а з реальним світом (індивідуальне переосмислення ситуації). Наприклад:
 - anyone who teaches and learns English – для всіх, хто вивчає та навчає англійську мову (чорновий варіант); для людей пов'язаних з англійською мовою (кінцевий варіант);

3) пошуку прикметника з іншою конотацією, що передає авторське розуміння, оцінку. Наприклад:

- this book is a must-have – ця книжка є обов'язковою (чорновий варіант);
ця книга є життєво необхідною (кінцевий варіант).

2. Перебудова фрази:

1) стилістична, наприклад:

- Ольга В., група E1: On the whole she is not a bad person. – В загальному, вона не погана особистість (чорновий варіант). В цілому, вона не погана людина (кінцевий варіант).
- Оксана Г., група K1: The man is not smart enough. – Цей чоловік не дуже розумний (чорновий варіант). – Цей чоловік не надто відрізняється своїм розумом (кінцевий варіант).
- Денис К., група E2: The audience shrieked with laughter. – Аудиторія завищала зі сміху (чорновий варіант). – Усі студенти в аудиторії покотилися зі сміху (кінцевий варіант);

2) адаптація фраз до звучання українською мовою. Наприклад:

- Олександра Д., група E1: It takes two to make a dream come true. – Треба двоє, щоб мрія стала реальністю (чорновий варіант). – Необхідно двоє людей, щоб мрія здійснилася (кінцевий варіант).
- Оксана З., група E2: Everybody was against him, but he stood his ground. – Усі були проти нього, але він стояв на своєму (чорновий варіант). – Усі були налаштовані проти нього, але він наполягав на своєму (кінцевий варіант);

3) після прочитання всього тексту або його фрагменту відбувається переосмислення усієї ситуації:

- Максим Н., група E1: Not to be had for love or money. – Не отримати ні за любов, ні за гроші (чорновий варіант). – Не отримаєш в жодному разі (кінцевий варіант);
- Марія К., група E2: To one's heart's content. – Скільки серце забажає (чорновий варіант). – Досхочу (кінцевий варіант).

3. Синтаксична перебудова фрази на основі осмислення ситуації:

- 1) зміна прийменників (He has always been hopeless at speaking in public):.
 - Оксана К., група E1: Він завжди був безнадійний в говорінні на людях (чорновий варіант). – Він завжди мав проблеми при висловлюванні у громадських місцях (кінцевий варіант).
 - Сергій Б., група E2: Він не вмів висловлюватися в громадських місцях (чорновий варіант). – У нього завжди виникали проблеми у процесі висловлювання своєї думки на публіці (кінцевий варіант);
- 2) “перебудова” ланцюжка іменників:
 - Максим Б., група E1: The chemical factory’s owner. – Хімічної фабрики власник (чорновий варіант). – Власник хімічної фабрики (кінцевий варіант).
 - Володимир К., група E2: Poorly paid, not regular work. – Робота, за яку не платять, нерегулярна робота (чорновий варіант). – Робота тимчасова, що погано оплачується (кінцевий варіант);
- 3) зміна порядку слів у реченні:
 - Марина Ш., група E1: Forced by his parents he told the truth. – Він розповів правду під тиском батьків.
 - Катерина Ф., група E2: It takes two to tango. – Для танго треба двоє;
- 4) зміна структури речення (розбивання на декілька речень):
 - Валентин М., група E2: At the end of the lesson pupils should not make any move to pack up or leave until teacher has given permission and the class should all sit quietly when they have packed until dismissed by teacher but teachers should not abuse this rule by detaining pupils so causing them to be late for their next lesson. – Наприкінці уроку учні не повинні починати пакуватися чи намагатися покинути клас аж до тих пір, поки вчитель не дасть свого дозволу, і клас повинен сидіти тихо і не пакуватися аж допоки не отримає дозвіл від учителя. Але і вчителі не мають забувати про це правило і не затримувати учнів, спричиняючи таким чином їхнє запізнення на наступний урок.

Порівняння чорнових та кінцевих варіантів перекладів студентів експериментальних груп демонструє кількісну нерівнозначність реакцій на першій і другій стадіях перекладу. Практично для всіх обраних для аналізу елементів тексту характерним є збільшення числа варіантів з метою створення остаточного варіанту перекладу. Якщо під час створення чорнового перекладу респонденти надавали перевагу, як правило, буквальному перекладу, то наприкінці формувального експерименту відбувається інтерпретація чорнового варіанту з урахуванням осмислення всієї ситуації, залучення емоційно-оцінних, прагматичних компонентів. Імпліцитна інформація, яку складно було актуалізувати на першому етапі, виявляється домінантною на другому та змушує змінювати створену чорнову проекцію. Цим пояснюється збільшення кількості різних варіантів перекладу одного і того ж слова або висловлювання.

Подібна картина складається в усіх випадках одиниць тексту, що розглядається, більшою чи меншою мірою, що залежить від складності та специфічності слова або виразу (спеціальна лексика і метафори становили найбільші труднощі). Наведемо приклад подібного збільшення варіативності інтерпретацій на другому етапі осмислення тексту оригіналу (для порівняння наведемо інтерпретації студентів експериментальної групи E1 та контрольної групи K1 – див. табл. Д.5, Додаток Д).

Результати нашого дослідження протягом формувального експерименту свідчать про те, що студенти, які однаково (або майже однаково) інтерпретували значення окремих слів та словосполучень а, текст – як єдине смислове ціле, який складається з цих самих слів та словосполучень, розуміли його зміст дещо по-різному. Іншими словами, випробовувані, які мають однаковий обсяг значень слів, розкривали в тексті, що складається з цих самих слів, різний зміст.

Навіть ті респонденти, які мали більш-менш подібну проекцію на окремі слова та словосполучення, в контексті ситуації або цілого тексту створювали абсолютно відмінні варіанти перекладів тих самих слів і словосполучень, і, в кінцевому рахунку – різні тексти.

Отже, аналіз змін в тексті, які робляться студентами експериментальних груп під час його повторного прочитання, дозволяє зробити висновок про те, що формування змістової та смислової структури тексту відбувається на кожному етапі обробки інформації, але на етапі створення остаточного варіанту перекладу спостерігається зміщення акценту із змістових на смислові перетворення. Ймовірно, ці процеси будуть спостерігатися у всій нескінченності зроблених варіантів перекладів студентами експериментальних груп, при цьому реалізація механізмів формування змісту буде поступово зменшуватися, а смислоформування – зростати.

Щодо сформованості мовної (або лінгвістичної) компетенції у студентів експериментальних груп свідчать і результати, наведені в Додатку Д, табл. Д. 2. Отже, якщо на етапі констатувального дослідження всього 24,36 % респондентів групи E1 та 20,19 % – E2 мали високий рівень формування лінгвістичної компетенції, то наприкінці формувального експерименту в групі E1 таких студентів 67,48 %, в E2 – 72,56 %. Відповідно, з низьким рівнем розвитку мовної компетенції в E1 таких студентів залишилося 8,34 %, в E2 – 7,12 % (тоді як в констатувальному дослідженні в E1 було 37,22 %, в E2 – 58,47 %). В контрольних групах результати не зазнали статистично значущих змін за t-критерієм Ст'юдента на 1 % та на 5 % рівнях достовірності, що свідчить про вплив розробленої нами програми на формування лінгвістичної компетенції студентів.

Опишемо результати, отримані нами у формувальному експерименті за *лінгвокраїнознавчою компетенцією* (див. Додаток Ж, табл. Ж. 2). Так, у студентів експериментальних груп діагностується значне збільшення результатів за високим рівнем лінгвокраїнознавчої компетенції. Якщо, зокрема, у студентів групи E1 у констатувальному дослідженні він дорівнював 33,94 %, то наприкінці формувального експерименту результат досягнув 72,14 %; в E2, відповідно, – 35,68 % та 68,32 %. Також статистично значущою на 1 % рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента є різниця в показниках цих студентів за низьким рівнем сформованості лінгвокраїнознавчої компетенції. Адже якщо на початку констатувального дослідження в E1 таких студентів було 27,89 %, то наприкінці

формувального експерименту їх залишилося 7,86 %; відповідно, в Е2 результати становлять 33,13 % та 6,31 %. Так, студенти експериментальних груп впродовж формувального експерименту демонстрували неабияку обізнаність із:

- 1) традиціями як достатньою мірою стійкими елементами культури, а також звичаями, визначеними респондентами як традиції в “соціонормативній” сфері культури, і обрядами, які виконують функцію неусвідомленого долучення до панівних в даній системі нормативних вимог;
- 2) побутовою культурою різних народів, етносів, тісно пов’язаною з традиціями, внаслідок чого самі студенти її називали традиційно-побутовою;
- 3) повсякденною поведінкою різних народів (звичками представників певної культури, прийнятими у деякому соціумі нормами спілкування), а також пов’язаними з ними мімічним та пантомімічним (кінестетичним) кодами, що використовувалися носіями даної лінгвокультурної спільноти;
- 4) “національними картинами світу”, які відображують специфіку сприйняття оточуючого світу, національними особливостями мислення представників тієї чи іншої культури;
- 5) художньою культурою, яка відображує культурні традиції того чи іншого етносу.

Результати студентів контрольних груп не зазнали статистично значущих змін за t-критерієм Ст’юдента на 5 % та 1 % рівнях достовірності. Наприклад, за високим рівнем сформованості лінгвокраїнознавчої компетенції в групі К1 на етапі проведення констатувального експерименту було 30,68 % студентів, наприкінці формувального експерименту – 44,17 %; в групі К2 – 32,66 % та 49,07 % відповідно. Такі результати свідчать про те, що для студентів контрольних груп до цих пір не є до кінця зрозумілими: спосіб життя та варіативність стилів життя країн в культурних спільнотах та співвідносних з ними соціальних цінностей, норм, традицій та звичаїв; соціокультурний портрет країн, їх народів і мов, які функціонують у різних культурних спільнотах; ціннісно-сміслові аспекти духовної, фізичної та матеріальної культури спільнот,

які вивчаються; історико-культурний фон та особливості історичної етнічної пам'яті; культурна спадщина, національно-культурна ідентичність та ментальність народів, що вивчаються; соціокультурні аспекти комунікативної поведінки членів культурної спільноти; соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурної комунікації.

Отримані нами досить високі результати за лінгвокраїнознавчою компетенцією у студентів експериментальних груп свідчать про ефективність запропонованої та впровадженої нами програми з метою розвитку перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Наступною компетенцією, яка належить до когнітивного компоненту перекладацької компетентності, є *інтерпретативна компетенція*. Отримані нами емпіричні результати наведено в Додатку 3, табл. 3.2. Так, у студентів експериментальних груп значно покращилися результати за всіма компонентами інтерпретативної компетенції, тоді як у студентів контрольних груп збільшення результатів не є статистично значущим за t-критерієм Ст'юдента на 1 % або 5 % рівнях достовірності. Зокрема, студентам груп E1, E2 для перекладу були запропоновані тексти з драматургії Джона Осборна "Озирнись у гніві", "Комедіант", "Лютер". Так, в процесі сприйняття тексту іноземною мовою і його перекладу випробовувані керувалися стратегіями різноманітних опор, застосовуючи при цьому різні граматичні, синтаксичні та стилістичні операції. На нашу думку, всі ці операції відображують різні семантичні перетворення, які робляться реципієнтами. Більшу частину з них можна розділити на три групи, залежно від характеру зроблених перетворень.

Ці перетворення, на нашу думку, представляють проміжні *моделі* процесу сприйняття іншомовного тексту. Ми їх визначили як моделі *розширення смислу, звуження смислу й перекреслення*. Під розширенням смислу ми розуміємо абстрагування від вузького початкового варіанту, вихід реципієнта на найвищий рівень розуміння, яким є смисловий. Звуження смислу, навпаки, передбачає конкретизацію початкового широкого або абстрактного поняття. Перекреслення означає повну відмову від першого варіанту перекладу на користь нового. Для

позначення даних процесів ми використовували такі позначення: $C1 < C2$ – розширення смислу; $C1 > C2$ – звуження смислу; $C1 \times C2$ – перекреслення.

Приклади, що ілюструють різні моделі (речення для перекладу “Not to receive neither for money, nor for love”):

- 1) *Розширення*: не отримати ні за гроші, ні за любов (чорновий варіант) $<$ не отримати ні за які багатства в світі (кінцевий варіант).
- 2) *Звуження*: не отримати ні за гроші, ні за любов (чорновий варіант) $>$ нізащо не отримати (кінцевий варіант).
- 3) *Перекреслення*: не отримати ні за гроші, ні за любов (чорновий варіант) \times залишитися ні з чим (кінцевий варіант).

Як видно з наведених прикладів, розширення демонструє вихід студента на рівень розуміння тексту в цілому, з урахуванням залучених додаткових знань, емоційно-експресивних та оціночних компонентів, а також подальшого стилістичного вдосконалення. Приклади звуження свідчать про те, що майбутні філологи, як правило, мали тенденцію зводити зміст висловлювання до одного конкретного значення, яке далеко не завжди відповідало реальній ситуації, яка описується в тексті. У даному прикладі переклад речення як *нізащо не отримати* не відображує основну думку – а саме, передачу необхідності використання неабияких зусиль для отримання бажаного результату. Подібні переклади, ймовірно, пов’язані з недостатніми фоновими знаннями студентів. Нарешті, останній приклад ілюструє випадки повного нерозуміння, що також пов’язано з недостатньою підготовкою студентів.

Інший приклад: And I’d burnt my boats.

- 1) *Розширення*:
 - Інна К., група E2: І я спалила свої човни (чорновий варіант) $<$ І я розірвала усе, що зв’язувало мене (остаточний варіант).
 - Галина С., група K2: І я спалила мої мости (чорновий варіант) $<$ І я спалила всі мости між нами (остаточний варіант).
- 2) *Звуження*:

- Михайло Н., група Е1: Я знищив усі мости між нами (чорновий варіант)
> Усі мости було спалено (остаточний варіант).

3) *Перекреслення:*

- Олег Б., група К1: І усі човни було спалено мною (чорновий варіант) Х
Усі пута, що мене зв'язували, було розірвано (остаточний варіант).
- Ніна З., група Е : Я спалила всі мої човни (чорновий варіант) Х Усе було
забуто (остаточний варіант).
- Анна М., група К2: І я розірвала всі човни (чорновий варіант) Х Усе
минуле було перекреслено мною (остаточний варіант.)
- Катерина О., група Е2: І я спалила усі свої човни (чорновий варіант) Х Я
покінчила з минулим. (остаточний варіант).

Як бачимо, приклади розширення знову ілюструють перехід від сприйняття зовнішньої текстової оболонки до розуміння глибинної смислової структури, при цьому використовуються передтекстова пресубпозиція і стратегія домислення, в той час, як у випадках звуження смислу студенти головну увагу приділяють деталізації вихідного висловлювання (у даному прикладі актуалізується неможливість / можливість відчуття).

Що стосується прикладів перекреслення, то тут не все так однозначно. Якщо в перших двох прикладах відмова від початкової версії перекладу пов'язана з подальшим розвитком нерозуміння, викликаного помилками під час чорнового перекладу, то останні приклади свідчать про те, що іноді студенти усвідомлюють свої помилки, актуалізуючи імпліцитні та пресубпозиційні деталі, і коригують ці помилки під час створення остаточного варіанту перекладу.

Слід зауважити, що не завжди звуження смислу призводить до негативних наслідків у плані розуміння. Наприклад: період заборони (чорновий варіант) > сухий закон (кінцевий варіант). Але це – скоріше виняток, ніж правило.

Таким чином, на другому етапі сприйняття у студентів сформувалася “чорнова” проекція змісту, яка, як правило, відображує експліцитний рівень текстової інформації, і зазнає змін, пов'язаних з перетвореннями інформації, передусім завдяки стратегіям розширення, звуження смислу й перекреслення.

Кількісний аналіз реакцій студентів експериментальних та контрольних груп на заключному етапі формуального експерименту, коли йдеться мова про кінцеве сприйняття іншомовного тексту, показує відсотковий розподіл перетворень змісту текстів в межах трьох згаданих моделей (Додаток 3.1, рис. 3.1.1)

Як видно з гістограм (Додаток 3.1, рис. 3.1.1) у студентів експериментальних груп переважають випадки розширення смислу у процесі читання та розуміння науково-популярних текстів. Це означає, що більшість респондентів у процесі сприйняття іншомовної інформації змогли перейти від рівня розуміння глибокого змісту тексту до розуміння смислу і створити адекватний оригінал перекладу, що свідчить про високий рівень сформованості інтерпретативної компетенції у студентів експериментальних груп.

Наступним підструктурним елементом когнітивного компоненту перекладацької компетентності є *мовленнєва (комунікативна) компетенція*. В табл. И. 2 Додатку И наведено результати за експертною оцінкою знань, вмінь та навиків майбутніх філологів наприкінці формуального експерименту. Також зведені результати за вміннями студентів наведено в Додатку И, табл. И. 3. Так, у студентів експериментальних груп неабиякого розвитку набули орієнтувальні вміння. В ситуаціях здійснення перекладацької діяльності вони є надзвичайно важливими, адже завжди важко адекватно оцінювати себе та інших, усвідомлювати свої цілі, скоригувати їх з урахуванням особливостей перекладу лексичних одиниць та граматичних структур. Визначення стратегії перекладацької діяльності дає можливість знайти потрібний напрямок у перекладі. Орієнтувальні вміння базуються на адекватній оцінці перекладацької ситуації, адаптації студента до нових умов перекладу, швидкому обранні певної стратегії перекладу, в здатності приймати своєчасні рішення та оцінювати власну комунікативну активність.

Констатувальний експеримент засвідчив, що орієнтувальні вміння були розвинені у студентів групи Е1 на 35,98 %, в Е2 – на 36,01 % (за високим рівнем). Орієнтувальні вміння розвивалися у майбутніх філологів у ході занять із кейс-

стаді: студентам було запропоновано скласти список основних подій кейс-стаді у хронологічному порядку; визначити, яким чином кожна базова подія вплинула на тенденцію розвитку ситуації під час здійснення перекладацької діяльності, охарактеризувати ступінь впливу зовнішніх та внутрішніх факторів соціального середовища на хід розвитку подій; виділити основні рішення перекладача, які приймалися самостійно, без зовнішньої допомоги; окреслити розвиток даної ситуації з позиції мінливих умов перекладацької діяльності; визначити комунікативну активність студентів на різних стадіях здійснення перекладацької діяльності. Заключний зріз формувального експерименту свідчить про те, що у студентів групи E1 організаційні вміння набули розвитку до 69,14 %, в E2 – до 67,21 %, тоді як в контрольних групах результати не зазнали суттєвих змін: наприклад, в K1 в період констатувального дослідження результат був 34,28 % за високим рівнем, в K2 – 35,61 % наприкінці формувального експерименту; 41,07 % – в K1, 42,17 % – в K2 відповідно.

У студентів експериментальних груп значно покращилися результати за інформаційно-аналітичними вміннями. Ці вміння є засобом підвищення ефективності в роботі фахівця у будь-якій сфері перекладацької діяльності. Інформаційний потік, який має проаналізувати перекладач, вимагає виокремлювати необхідну і достатню для нього інформацію. До критеріїв розвитку вмінь сприймати та аналізувати інформацію ми відносимо: міжособистісний обмін інформацією, що передбачає здійснення ділового спілкування між двома суб'єктами як найбільш поширений вид міжособистісного спілкування; корпоративний обмін інформацією, який здійснюється між групами, корпораціями, організаціями, підприємствами у зовнішньому соціальному середовищі; інтеркультурний обмін інформацією, який відбувається на рівні міжнародних зв'язків і є найбільш складним рівнем взаємодії.

Своєчасне відправлення та отримання, обробка та підготовка інформації розцінюється як необхідна умова для прийняття перекладацьких рішень. Повнота, точність, швидкість відправлення, отримання та обробки інформації є

ключовими ознаками, що впливають на продуктивність та результативність перекладацької діяльності.

Розвиток інформаційно-аналітичних умінь полягає в ретельності і різноманітні аналізу отриманої інформації, який включає метод логічної абстракції у навчально-пізнавальному процесі. Студент отримує, обробляє і спрямовує інформацію на різних рівнях перекладацької діяльності, безпосередньо реалізуючи комунікативну взаємодію.

Розвиток інформаційно-аналітичних умінь є найбільш важливим для перекладачів. Цей вид умінь розвивався нами за допомогою наступних завдань в ході роботи студентів над кейс-стаді: визначити основні джерела інформації, якими користувалися цей чи інший фахівець в організації власної перекладацької діяльності (усна, писемна та ін.); проаналізувати оперативність отримання та відправлення інформації на кожному етапі розвитку ситуації; оцінити якість роботи з інформацією з точки зору керівника проекту на кожному етапі кейс-стаді.

Отже, якщо у студентів експериментальних груп у констатувальному дослідженні інформаційно-аналітичні вміння за високим рівнем були розвинені на 40,58 % (в E1) та 42,14 % (в E2), то наприкінці формувального експерименту результат за високим рівнем склав 73,18 % в E1 та 78,63 % – в E2. В контрольних групах ми також діагностуємо деяке зростання результату, але воно не є настільки значущим, як в експериментальних групах, і це зростання ми пояснюємо скоріше тим, що студенти із року в рік набувають дедалі вищий рівень сформованості професійної компетентності, тому й їхні результати за окремими компонентами перекладацької компетентності теж змінюються. Так, зокрема, за високим рівнем розвитку інформаційно-аналітичних умінь у констатувальному дослідженні студенти групи K1 мали 40,58 %, групи K2 – 42,14 %; наприкінці формувального експерименту, відповідно, в K1 – 50,04 %, в K2 – 52,29 %.

Проаналізуємо отримані нами результати за прогностичними вміннями. Цей вид умінь створює умови для прояву здібностей організувати, заснувати,

упорядкувати і, виходячи з цього, – виявити інтуїцію й передбачення процесу перекладацької діяльності. Отже, перекладач визначає стратегію і тактику діяльності, прогнозує та проектує види та стратегії перекладу; передбачає й прогнозує тенденції, конструює і моделює комунікацію, а за необхідності також і коригує свої рішення.

В ході роботи над кейс-стаді цей вид вмінь розвивався у наступних ситуаціях: розробити (запропонувати) подальшу стратегію здійснення перекладацької діяльності з урахуванням наявної інформації (спроєктувати подальшу діяльність; запропонувати можливі альтернативи досягнення цілі; обрати й захистити найкращу альтернативу). І якщо на початку констатувального дослідження у всіх студентів прогностичні вміння були сформовані майже на одному рівні (за високим рівнем: 32,14 % – в E1, 30,56 % – в E2, 33,19 % – в K1, 30,02 % – в K2), то наприкінці формувального дослідження у студентів експериментальних груп результати значно зросли (77,44 % – в E1, 79,69 % – в E2), тоді як в контрольних групах дані за високим рівнем не зазнали суттєвих змін (38,14 % – в K1 та 42,97 % – в K2). Такі результати дозволяють передбачити й статистично значуще зростання даних за прогностичною компетенцією в експериментальних групах (цей компонент ми будемо аналізувати дещо пізніше).

Наступним для здійснення перекладу вмінням є вміння полемізувати. Цей вид умінь, на нашу думку, включає оволодіння різними способами обґрунтування та аргументування спірних положень і проблем. Основу для полеміки становить заява, повідомлення, виступ, промова. Відправник інформації та реципієнт знаходяться в одному комунікативному полі, у кожного учасника полеміки складається власна думка, оцінка фактів та подій. Це може слугувати початком полеміки або спору як виду ділового спілкування. У суперечці аргументуються спірні точки зору, де кожен учасник намагається відстояти свою думку, точку зору, позицію тощо.

Полемічні вміння майбутніх філологів розвивались нами у наступних завданнях. Впродовж формувального експерименту було проведено ділові ігри в межах кейс-стаді. Наприклад, гра “Розробка стратегії розвитку профільної школи

в Англії”; ця ділова гра базується на методі педагогічної евристики. Учасники гри показали відкритість в полеміці, суперечці; комунікабельність і товариськість; уміння поводитися в ситуації спору, дискусії, бесіди, аргументації своїх точок зору. І якщо у констатувальному дослідженні студенти експериментальних груп за високим рівнем розвитку вміння полемізувати мали 35,48 % (в E1) та 38,04 % (в E2), то наприкінці формувального дослідження їх результат становив, відповідно, 74,45 % та 78,70 %. В контрольних групах зміна даних за вмінням полемізувати не мала статистично значущої різниці (в констатувальному дослідженні: 32,14 % – в K1 та 36,59 % – в K2; наприкінці формувального експерименту: 35,19 % та 38,24 % відповідно).

Наступним видом вмінь є візуально-презентативні вміння. Цей вид вмінь передбачає здатність виконувати сукупність дій, створюючи привабливий зовнішній вигляд у представницьких функціях перекладача, імідж фахівця тощо. Пріоритетними характеристиками іміджу перекладача є вихованість (культура), ерудиція (широкий світогляд), професіоналізм (знання). Отже, візуально-презентативні вміння отримали свій розвиток у наступних завданнях: розробити імідж школи нового типу; розробити характерний стиль навчального закладу; розробити пакет документації; скласти медіа-план. Констатувальний і формувальний експерименти показали наступні результати: за високим рівнем розвитку у констатувальному дослідженні в E1 показник становив 31,08 %, в E2 – 29,66 %, в K1 – 28,43 %, в K2 – 28,04 %; наприкінці формувального дослідження цей показник отримав статистично значуще зростання на 1 % на рівні достовірності за t-критерієм Ст’юдента до 73,04 % в E1 та 69,48 % в E2, тоді як в K1 та K2 дані не зазнали суттєвих змін (42,34 % та 44,68 % відповідно).

Наступними вміннями майбутнього філолога, важливими для здійснення, зокрема, художнього перекладу є креативні вміння. Ці вміння ми відносимо до рівня творчого розвитку особистості майбутнього фахівця, які розвиваються у перекладацькій діяльності завдяки участі студентів у круглих столах, прес-конференціях, шоу-заходах та ін. Ці заходи були проведені нами зі студентами експериментальних груп на етапі формувального експерименту. Також

майбутнім філологам пропонувалися художні твори, які слід було перекласти з англійської мови на українську.

Креативні вміння, крім художнього перекладу, виявлялися у студентів експериментальних груп у створенні прес-релізу, який вміщує декілька стадій його підготовки: інформаційну; дослідницьку; аналітичну; комунікативну; мовну; мовленнєву. Також креативні вміння розвинулися у майбутніх філологів в ході роботи над кейс-стаді, а також у діловій грі, після чого студентам пропонувалося написати статтю, прес-реліз, подати експрес-інформацію та ін.

В констатувальному дослідженні результати студентів всіх груп були доволі низькими (28,16 % – в E1, 25,34 % – в E2, 24,09 % – в K1, 26,41 % – в K2 за високим рівнем), тоді як наприкінці формувального експерименту дані за високим рівнем суттєво зросли у студентів експериментальних груп (69,19 % – в E1, 68,32 % – в E2), а в контрольних групах діагностуємо зростання результатів, що не є статистично значущим (32,22 % – в K1 та 34,01 % – в K2). Такі результати дійсно свідчать про дієвість використаної нами програми формування перекладацької компетентності студентів експериментальних груп, адже самі по собі креативні вміння розвиваються досить важко, лише у творчих, обдарованих особистостей (що й підтверджує низький відсоток студентів з добре розвиненими креативними вміннями в контрольних групах наприкінці формувального експерименту).

Наступним видом вмінь, важливим для перекладача, є рефлексивні вміння. Ці вміння, на нашу думку, передбачають можливість оцінювати себе і бути оціненим іншими. Студенти експериментальних груп виконували завдання побудови образу “Я” філолога, моделі ідеального образу “Я” спеціаліста з лінгвістики. Також студентам експериментальних груп було запропоновано серію евристичних завдань “Якою я уявляю собі ідеальну модель фахівця з моєї професії”. Завдання на розвиток рефлексивних умінь передбачали виконання індивідуальної роботи студентами, оцінку ними різних подій і свого власного місця у цих подіях, роздуми щодо ролі й можливості самоактуалізації у нових життєвих умовах.

Слід зазначити, що за рефлексивними вміннями (високим рівнем) студенти як експериментальних, так і контрольних груп отримали досить високі результати (74,15 % – в E1, 73,46 % – в E2, 70,42 % – в K1 та 72,49 % – в K2), що пояснюємо тим, що майбутні фахівці старших курсів вміють відрефлексовувати власну діяльність, аналізувати результати своєї перекладацької діяльності, робити виважені висновки та планувати подальші дії та стратегії перекладу тощо.

Отже, аналіз даних формувального експерименту дозволяє стверджувати, що за когнітивним компонентом перекладацької компетентності студенти експериментальних груп отримали досить високі результати, що свідчить про його сформованість у майбутніх фахівців, тоді як у студентів контрольних груп результати не зазнали суттєвих змін порівняно з констатувальним дослідженням. Останнє ми також пояснюємо неабияким впливом запропонованої нами програми на становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Проаналізуємо отримані нами результати за другим, *соціально-психологічним компонентом* перекладацької компетентності. Зокрема, дані студентів експериментальних груп за *соціально-особистісними компетенціями* наведено в Додатку К.1, табл. К.1.2. Так, наприкінці формувального експерименту у студентів E1, E2 соціально-особистісні компетенції увійшли до двох базових факторів, хоча за кількістю компетенцій до першого фактора увійшло дев'ять компетенцій, до другого – чотири компетенції. Такий розподіл соціально-особистісних компетенцій свідчить про те, що вони утворюють, в своїй більшості, один значущий фактор, тобто входять до структури перекладацької компетентності як особистісне новоутворення, що стало можливим завдяки реалізації запропонованої нами програми формування перекладацької компетентності майбутніх філологів.

До першого, базового фактора (49,24 % дисперсії), який ми і назвали “Соціально-особистісні компетенції”, зі значущою факторною вагою увійшли “оволодіння здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності” (0,6107), “розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії, володіння високою мотивацією до виконання професійної

діяльності” (0,5177), “готовність до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; можливість критично оцінити свої переваги та недоліки, намітити шляхи та обрати засоби їх розвитку або усунення” (0,4796), “вміння орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей і враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі” (0,4385), “знання спадщини вітчизняної та зарубіжної наукової думки, спрямованої на розв’язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань; готовність шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини і культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності” (0,4073), “вміння застосовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров’я, морального і фізичного самовдосконалення” (-0,3879), “опанування навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів” (0,3874), “готовність до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантність по відношенню до іншої культури; готовність нести відповідальність за підтримання партнерських конфіденційних відносин” (0,3024), “здатність займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях” (0,2578).

До другого фактора (13,28 % дисперсії), який ми назвали “Світоглядні настановлення”, із значущим факторним навантаженням увійшли “оволодіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення, уміння логічно, вірно, аргументовано і чітко будувати усне та писемне мовлення” (-0,3787), “оволодіння принципами культурного релятивізму та громадської і етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмова від етноцентризму” (0,3106), “усвідомлення значення гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації; готовність прийняти моральні обов’язки по відношенню до навколишньої

природи, суспільства, інших людей і самого себе” (0,2503), “здатність розуміти і аналізувати світоглядні, соціально та особистісно значущі філософські проблеми” (0,2471). Ці показники мають філософський зміст, відрізняються світоглядними характеристиками та, на нашу думку, більшою мірою характеризують культуру мислення фахівця, ніж перекладацьку компетентність, тому особливо не визначають формування останньої. Крім того, у студентів експериментальних груп всі показники соціально-особистісних компетенцій вирізняються збільшенням своєї факторної ваги (порівняно з констатувальним дослідженням), що також свідчить про позитивний вплив запропонованої нами програми на формування перекладацької компетентності майбутніх філологів. В контрольних групах результати не зазнали суттєвих змін порівняно з констатувальним дослідженням, а розподіл соціально-особистісних компетенцій залишається, як і на початку експерименту, за трьома базовими факторами (див. Додаток К.1, табл. К.1.1).

Проаналізуємо отримані нами результати за *загальнонауковими компетенціями*, які також входять до соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності філолога (див. Додаток Л, табл. Л.2). Як свідчать дані таблиці Л.2, студенти експериментальних груп мають значуще зростання результатів за всіма структурними елементами загальнонаукової компетенції. Так, за показниками “оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності”, “вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін з метою розв’язання практичних професійних задач”, “вміння структурувати знання із різних галузей професійної діяльності, здатність творчо використовувати знання з метою їх збагачення в процесі розв’язання професійних задач” та “оволодіння методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні методи та інформаційні технології” (Додаток. Л, табл. Л.1), студенти експериментальних груп мають статистично значуще зростання даних за високим та середнім рівнями розвитку показників за t-критерієм Ст’юдента на 5 % рівні достовірності. За всіма іншими загальнонауковими компетенціями – “вміння

використовувати в перекладацькій діяльності апарат філософії та методології наук”, “опанування необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно задач професійної діяльності”, “вміння аналізувати взаємозв’язки явищ і фактів дійсності на базі оволодіння методологією та методикою наукових досліджень” та “оволодіння основами сучасної інформаційної, бібліографічної культури” – студенти груп E1, E2 мають статистично значуще зростання результатів за t-критерієм Ст’юдента на 1 % достовірності. При цьому, за показником результатів майбутніх філологів за загальнонауковими компетенціями у студентів контрольних груп також діагностовано статистично значуще зростання даних за t-критерієм Ст’юдента на рівні достовірності 0,05.

Такі результати дозволяють нам зробити висновок, що студенти експериментальних груп мають достатній рівень спрямованості загальнонаукових компетенцій, що дозволяє студентам на високому рівні:

1. Використовувати іноземну мову як інструмент виробничої діяльності шляхом: усної комунікації з іншомовними партнерами; читання іншомовних текстів; аудіювання іншомовних матеріалів; складання письмових документів іноземною мовою; реферування та анотування іншомовних текстів.
2. Вивчати матеріали сучасних досліджень в галузі мовознавства, теорії мови, лінгвістики та міжкультурної комунікації з метою підвищення свого професійного рівня.
3. Виявляти: громадянськість, толерантність, комунікативність, організованість, працелюбність, відповідальність, бажання підвищувати свою загальну культуру особистості.
4. Розуміти сутність і значення інформації в розвитку сучасного суспільства; знати основні методи, способи та засоби отримання, зберігання, переробки інформації.
5. Вміти працювати з традиційними носіями інформації, електронними базами знань; бути здатним працювати з інформацією в глобальних комп’ютерних мережах і т.д.

6. Самостійно стимулювати розвиток своїх загальнопрофесійних компетенцій, а саме: лінгвістичної, комунікативної (в усіх видах мовленнєвої діяльності та в галузі досліджуваної іноземної та української мов), соціолінгвістичної та прагматичної тощо, що постає можливим саме завдяки розвиткові у майбутніх філологів загальнонаукових компетенцій.

Опишемо отримані нами на етапі формувального дослідження результати за *міжкультурною компетенцією*, яка входить до даного, соціально-психологічного компоненту перекладацької компетентності. Отримані нами результати наведено в Додатку М, табл. М.3 та в Додатку М., рис. М.1 – М.4. Як свідчать дані рисунків, у студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту збільшилися результати за високим рівнем інформаційної, регулятивної, емоційно-оцінювальної та етикетної функцій (за першою та третьою функціями результати значущі на 1 % рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента, за другою та четвертою – на 5 % рівні достовірності тощо). І якщо взяти до уваги характеристику даних функцій, а саме те, що *інформаційна* функція характеризує спілкування як соціальний механізм управління, який дозволяє отримати та передати інформацію, необхідну для здійснення певної дії, прийняття рішення, комунікативного наміру; *регулятивна* – використовується як засіб об'єднання ділових партнерів, фахівців та виконавців для спільного комунікативного процесу: розв'язання завдання, генерування ідей, написання спільного договору та ін.; *емоційно-оцінювальна* функція дозволяє майбутньому фахівцеві самовиразитися та самоствердитися, продемонструвати особистісний інтелектуальний та психологічний потенціал, слугує для передачі конкретних способів діяльності, оцінок, думок, суджень та ін., регламентує поведінку та діяльність, а, в деяких випадках (наприклад, коли йдеться про комерційну таємницю), – й мовні реакції учасників ділової взаємодії; *етикетна* функція відповідає за розвиток навичок культури ділового спілкування, ділового етикету, а також за допомогою цієї функції ділові партнери прагнуть виразити і зрозуміти емоційні переживання один одного, то стає зрозумілим, що у студентів експериментальних груп функції міжкультурного спілкування, а, отже, і

міжкультурна компетенція наприкінці формувального експерименту мають високий рівень сформованості.

У респондентів контрольних груп за всіма функціями спостерігається статистично значуще зростання результатів, але воно не підтверджується статистично значущими рівнями достовірності за t-критерієм Ст'юдента. Ці результати також позитивно узгоджуються з даними за рівнями готовності студентів до прояву міжкультурної компетенції (табл. М.3, Додаток М). І хоча початкового рівня готовності респондентів до прояву міжкультурної компетенції наприкінці формувального дослідження не діагностовано ані в контрольних, ані в експериментальних групах, в останніх надзвичайно малим є відсоток студентів з низьким рівнем готовності до прояву міжкультурної компетенції (4,58 % – в Е1 та 7,31 % – в Е2), тоді як більшість студентів мають середній (49,73 % – в Е1) та високий (48,17 % – в Е2) рівні готовності. В контрольних групах 25,92 % (в К1) та 24,02 % (в К2) респондентів вирізняються низьким рівнем готовності до прояву міжкультурної компетенції, тоді як з високим рівнем таких студентів всього 30,01 % (в К1) та 32,14% (в К2).

Такі результати свідчать про дієвий вплив запланованої нами програми формувального експерименту на розвиток міжкультурної компетенції майбутніх філологів, що підтверджується досить високими результатами у респондентів експериментальних груп.

Проаналізуємо наступну, *інформаційну компетенцію*, яка великою мірою визначає сформованість перекладацької компетентності майбутніх філологів (див. Додаток Н, табл. Н.2). Так, наприкінці формувального експерименту збільшився відсоток студентів експериментальних груп, які мають креативний рівень інформаційної компетенції (якщо в констатувальному дослідженні в Е1 таких студентів було 15,63 %, в Е2 – 14,41 %, то наприкінці формувального експерименту їхня кількість зросла до 25,16 % – в Е1 та 27,23 % – в Е2). Ці результати значущі на 5 % рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента. В той же час, в експериментальних групах суттєво знизилась кількість респондентів з адаптувальним рівнем сформованості інформаційної компетентності (в

констатувальному дослідженні в E1 таких студентів було 34,71 %, в E2 – 38,19 %, наприкінці формувального експерименту: в E1 – 19,26, в E2 – 18,34 %). Отже, більшість студентів експериментальних груп мають інтерпретувальний рівень інформаційної компетенції (55,58 % – в E1 та 54,43 % – в E2). Такі результати свідчать про те, що в перекладацькій діяльності студенти експериментальних груп здатні на: розв'язання досить складних проблем (задач) із застосуванням сучасних інформаційних технологій; виокремлення конкретних стратегій перекладацької діяльності, а також спеціальних способів та прийомів, за допомогою яких розв'язуються поставлені задачі з опорою на ту чи іншу інформаційну технологію; актуалізацію функцій перекладацької діяльності, тобто виокремлення узагальнених характеристик базових обов'язків фахівців, що виконуються відповідно до вимог даного виду інформаційної технології; виділення необхідних шляхів розв'язання певних проблем або задач; актуалізацію та вдосконалення набутих знань (поглиблення знань теоретичного або прикладного характеру, якими оперує у своїй діяльності спеціаліст, використовуючи ту чи іншу інформаційну технологію); набуття потрібних умінь та навичок, за допомогою яких досягаються бажані результати в перекладацькій діяльності із застосуванням тієї чи іншої інформаційної технології; саморозвиток власних індивідуально-типологічних якостей особистості, які забезпечують успішність перекладацької діяльності в сфері застосування певної інформаційної технології.

У студентів контрольних груп результати за рівнями сформованості інформаційної компетенції не змінилися порівняно з констатувальним дослідженням, що також свідчить про вплив запропонованої нами програми на становлення інформаційної компетенції майбутніх філологів.

Наступним компонентом перекладацької компетентності, рівень розвитку якого слід проаналізувати у формувальному експерименті, є *аксіологічний компонент*. Проаналізуємо рівень сформованості *творчої компетенції* майбутніх філологів наприкінці формувального експерименту. Отримані нами емпіричні дані на цьому етапі дослідження було оброблено за допомогою

факторного аналізу, який дозволив визначити структуру взаємозв'язків між змінними.

Під час факторного аналізу виокремилося три фактори в експериментальних групах і чотири – в контрольних. Слід відразу ж зазначити, що не всі отримані фактори мають рівнозначне значення щодо характеристик досліджуваного феномену та психологічних механізмів розвитку творчої компетенції майбутніх філологів.

У нашому дослідженні кореляційна матриця даних включала в себе дев'ять змінних: винахідливість, здатність комбінувати, дивергентне мислення, свободу асоціацій, креативну мотивацію, креативну спрямованість, саморегуляцію, рефлексію, самооцінку. Такі різні змінні, на нашу думку, у факторному аналізі і повинні були виявити ті приховані причини, які впливають на досліджуваний феномен.

Для більш глибокого вивчення з матриць загального факторного аналізу було обрано тільки ті змінні, вага яких є більшою, ніж 0,3, і склали таблиці факторів та змінних, що входять до них (див табл. Н.2.1 – Н.2.2, Додаток Н.2). Звернемося до розгляду отриманих результатів факторного аналізу для експериментальних груп (див. табл. Н.2.1).

В результаті факторного аналізу було виділено трикомпонентне рішення, що пояснює 73,84 % загальної сукупності змінних. Як бачимо з табл. Н.2.1, два фактори – однополярні, один – біполярний, тобто один полюс має позитивний знак (+), другий – негативний (-). Розглянемо структуру виділених факторів. В перший фактор, що пояснює 34,21 % частки дисперсії, увійшли дев'ять змінних. Всі вони – з позитивним значенням. Дані змінні мають різну факторну вагу. Найбільше факторне навантаження вміщують такі змінні, як “рефлексія” (0,734) та “саморегуляція” (0,702). Даний фактор названий рефлексивно-регулятивним.

Саме рефлексія та саморегуляція – ті характеристики особистості, які постають потужним спонукальним механізмом у перекладацькій діяльності філологів, в тому числі – й креативної, коли здійснюється художній переклад. За допомогою рефлексії та на основі саморегуляції людина осмислює, оцінює свої потенційні

можливості, коригує свої дії і, відповідно, самовдосконалюється, самоактуалізується як особистість, тобто розвиває свої риси, властивості індивіда, в тому числі, – і креативні, що свідчить про сформованість у студентів творчої компетенції.

Психологічний зміст даного чинника полягає у виявленні умов усвідомлення системи власних дій та їхніх підстав під час розв'язання творчих задач в перекладацькій діяльності, в прагненні виявляти активність і працездатність у процесі знаходження відповіді в ситуації невизначеності, що сприяє прояву студентами як креативності в цілому під час здійснення перекладацької діяльності, так і вияву творчої компетенції, зокрема.

Другий фактор – також однополярний, що пояснює 25,56 % частки дисперсії. До нього увійшли чотири змінні зі значущою факторною вагою. Найбільша факторна вага – у такої змінної, як “дивергентне мислення” (0,628). Звідси – назва фактора – інтелектуальна продуктивність. Саме під впливом інтелекту (розумових здібностей) змінюються характеристики креативних рис особистості, а саме “свобода асоціацій” та “здатність комбінувати”, “креативна спрямованість” тощо.

Третій фактор – біполярний, пояснює 14,07 % частки дисперсії. На позитивному полюсі знаходяться такі змінні, як “креативна мотивація” (0,734), “здатність комбінувати” (0,538); на негативному – “самооцінка” (-0,407) та “свобода асоціацій” (-0,401). Найвище факторне навантаження (0,734) вміщує змінна “креативна мотивація”, що й дозволяє визначити даний фактор як мотиваційний. Можна стверджувати, що сформованість позитивної мотивації є потужним фасилітативним фактором у перекладацькій діяльності. Мотивація спонукає людину нестандартно (творчо) мислити і постійно оцінювати свої мисленнєві дії. На цій підставі можна розглядати мотивацію як важливий показник рівня розвитку творчої компетенції майбутніх філологів. Студенти експериментальних груп творчо перекладали запропоновані їм викладачем художні тексти, здійснювали їхній дискурсивний переклад, цілком адекватно перекладали стилістичні засоби, зокрема, метафори, метонімії та ін. (приклад

перекладу студентом Максимом К. групи Е1 твору Дж. Апдайка “Кентавр” наведено в Додатку П.1).

Проаналізуємо виокремлені фактори в контрольних групах (див. табл. Н.2.2, Додаток Н.2).

В результаті факторного аналізу було виділено чотирикомпонентне рішення, що пояснює 78,62 % загальної сукупності змінних. Як видно з табл. Н.2.2, Додатку Н.2, два фактори – однополярні і два – біполярні. Розглянемо структуру виділених факторів.

У перший фактор, який пояснює 29,72 % частки дисперсії, увійшло чотири змінних. Всі – з позитивним значенням. Оскільки дані змінні (“винахідливість”, “здатність комбінувати”, “дивергентне мислення”, “свобода асоціацій”) характеризують інтелект, то цей фактор був названий “інтелектуальний”. Значуща вага виокремлених змінних у даному факторі свідчить про важливість інтелектуальних здібностей для прояву і розвитку творчих компетенцій, оскільки, чим більше вираженою є загальна здатність до пізнання, тим інтенсивніше будуть розвиватися і креативні здібності, які, в свою чергу, впливають на характер творчої діяльності та на розвиток творчої компетенції особистості. Все це свідчить про те, що інтелект є важливим психологічним фактором, який характеризує розвиток творчої компетенції особистості і безпосередньо з нею пов’язаний.

Другий фактор – також однополярний, пояснює 28,01 % частки дисперсії. До нього увійшли сім змінних зі значущою факторною вагою. Даний фактор, зважаючи на достатньо велике факторне навантаження таких змінних, як “саморегуляція” (0,512), “самооцінка” (0,492), “рефлексія” (0,473) тощо, можна назвати “регулятивно-оцінювальним”. Цей фактор включає в себе усі виділені нами психологічні механізми, визначає їхній зв’язок з творчою компетенцією особистості, адже на її продуктивний розвиток впливають психологічні механізми в процесі перекладацької діяльності.

Третій фактор – біполярний, пояснює 15,07 % частки дисперсії. На позитивному полюсі знаходяться такі змінні, як “креативна спрямованість”

(0,421), “саморегуляція” (0,405); на негативному – “свобода асоціацій” (-0,321) та “рефлексія” (-0,304).

Даний фактор був названий нами “креативна спрямованість особистості”, адже найбільшу факторну вагу (0,421) має дана змінна. Хоча цю факторну вагу не можна вважати досить значущою, достатньою для того, щоб це вказувало на творче ставлення людини до будь-якої справи і до життя в цілому, на здатність до перетворення фахівцем світу і самого себе. Саме креативна спрямованість, яка вміщує в себе систему цінностей, смислів, мотивів, орієнтує людину у творчій діяльності. На цій підставі креативну спрямованість можна розглядати як показник рівня розвитку творчої компетенції особистості, а у майбутніх філологів контрольних груп вона є недостатньою мірою сформованою.

Четвертий фактор характеризується симетричністю й пояснює 5,85 % частки дисперсії. Під його впливом знаходиться одна змінна на позитивному полюсі і одна – на негативному. На *позитивному* полюсі фактора найбільшу факторну вагу (0,310) має змінна “креативна мотивація”, тому даний фактор *отримав назву* “мотиваційний”. На негативному полюсі знаходиться змінна “рефлексія” (-0,304), що також не дозволяє стверджувати про дієвий вплив психологічних механізмів рефлексії, самооцінки та саморегуляції на становлення творчої компетенції студентів контрольних груп, що ми пояснюємо тим, що в цих групах не було проведено експериментального навчання за запропонованою нами програмою.

Наступною компетенцією, яка входить до аксіологічного компонента перекладацької компетентності майбутніх філологів, є прогностична (результати наведено в Додатку Р, табл. Р.2). У студентів експериментальних груп діагностовано статистично значуще зростання результатів за всіма показниками прогностичної компетенції, тоді як у студентів контрольних груп – лише за “широтою пошуку у процесі висунення гіпотез”. Проте, у майбутніх фахівців контрольних груп наприкінці формувального експерименту діагностовано статистично значуще зменшення результатів (на 5 % достовірності за t-критерієм Ст’юдента) за низьким рівнем “обґрунтованості виокремлених наслідків”, “варіативністю асоціативного поля”, “пластичністю уявлень”, “широтою пошуку

у процесі висунення гіпотез” тощо. Статистично значуще зростання результатів за високим рівнем компонентів прогностичної компетенції у студентів експериментальних груп дозволяє стверджувати, що в цілому прогностична компетенція у цих студентів складається з таких складових:

- планувальна (яка забезпечує загальну спрямованість розв’язання завдання, стратегію перетворення її умов з огляду на цілі діяльності, суб’єктивних настановлень та усвідомлених уявлень);
- пізнавально-відображувальна (яка забезпечує як ефективність безпосередньо перекладацької діяльності, так і сприйняття студентом побічної інформації, яка не є предметом перекладу);
- конструювальна (продуктом якої є результат, що відповідає вимозі задачі), вона дозволяє вибудувати мисленнєвий процес у цілісному вигляді.

Наступною компетенцією, проаналізованою нами у формуальному експерименті, є ціннісна компетенція (отримані нами результати майбутніх фахівців експериментальних груп наведено у Додатку С, табл. С.2). Отже, у студентів експериментальних груп наприкінці формуального експерименту всі цінності утворили два фактори. При цьому до першого фактора (63,57 % дисперсії) увійшли тридцять п’ять виокремлених нами в дослідженні цінностей із загальної кількості – сорок вісім. З найбільшою факторною вагою до першого фактора увійшли “кар’єра” (0,8617), “цікава робота” (0,8321), “наявність хороших та вірних друзів” (0,8046), “любов” (0,7561), “свобода” (0,7496), “досягнення успіху” (0,7384), “незалежність” (0,7314), “цілеспрямованість” (0,6187), “професійна комунікація” (0,6127), “здоров’я” (0,6127), “професійне зростання” (0,6123), “терплячість” (0,6027), “навички здійснення перекладацької діяльності” (0,5837), “комунікабельність” (0,5601), “освіченість” (0,5438), “досягнення високого соціального статусу” (0,5402), “прийняття здорового способу життя як особистісно значущого” (0,4878), “тверда воля” (0,4875), “чесність” (0,4283), “щедрість” (0,4256), “щастя” (0,4028), “активна діяльність” (0,4022).

Даний фактор, як і другий тощо, є біполярним, і до нього увійшли деякі цінності зі знаком “-”, зокрема: “повага до соціального порядку” (-0,3871),

“потреба в продуктивній співпраці з іншими” (-0,3561), “потреба у формуванні власної перекладацької компетентності” (-0,3487), “вміння управляти людьми” (-0,3174), “потяг до нових знань” (-0,3102), “здатність до ризику” (-0,0308), “самоконтроль” (-0,0302), “меценатство” (-0,0300), “прийняття наукової культури” (-0,0300), “широта поглядів” (-0,0008), “краса” (-0,0002).

В результаті того, що до першого фактора увійшли цінності, які позначають і цінності-цілі, і цінності-засоби, а також соціально-духовні цінності, даний фактор ми назвали “Ціннісно-сміслові професійно-життєві орієнтації”.

До другого фактора (23,44 % дисперсії), який також є біполярним, зі знаком «+» увійшли цінності: “краса” (0,5342), “постійність в подружжі” (0,5290), “меценатство” (0,4873), “довіра до інших” (0,4287), “самоконтроль” (0,3248), “широта поглядів” (0,3173), “раціоналізм” (0,3026), “здоров’я” (0,0834), “навички здійснення перекладацької діяльності” (0,0768), “кар’єра” (0,0568), “доброта” (0,0566), “цілеспрямованість” (0,0482), “матеріальна забезпеченість життя” (0,0402), “відповідальність” (0,0401), “чесність” (0,0400), “вміння управляти людьми” (0,0374), “потреба в продуктивній співпраці з іншими” (0,0304), “професійна комунікація” (0,0301), “активна діяльність” (0,0301), “досягнення успіху” (0,0250), “щедрість” (0,0201), “свобода”, (0,0017), “потреба формування власної перекладацької компетентності” (0,0200), “духовність” (0,0049), “повага до соціального порядку” (0,0007), “цікава робота” (0,0004), “незалежність” (0,0001).

Зі знаком “-” до даного фактора увійшли: “гуманізм” (-0,5177), “прийняття національної культури” (-0,4875), “здатність до ризику” (-0,4103), “самореалізація на роботі” (-0,3127), “готовність здійснювати опіку над іншими” (-0,3028), “стійка громадська позиція” (-0,2398), “потяг до нових знань” (-0,0703), “професіоналізм” (-0,0508), “професійне зростання” (-0,0408), “досягнення високого соціального статусу” (-0,0312), “вихованість” (-0,0300), “терплячість” (-0,0308), “наявність хороших та вірних друзів” (-0,0203), “прийняття здорового способу життя як особистісно значущого” (-0,0045), “тверда воля” (-0,0023), “життя” (-0,0123),

“щастя” (-0,021), “любов” (-0,0011), “освіченість” (-0,0005), “комунікабельність” (-0,0004), “знання” (-0,0004).

Другий фактор отримав назву “Соціальна ідентичність”. Так, у студентів експериментальних груп значно змінилися показники за ціннісною компетенцією, а саме збільшилася факторна вага за всіма цінностями студентів; те, що майже всі цінності увійшли до першого, базового фактора, свідчить про те, що структура ціннісної сфери особистості студентів експериментальних груп є гармонійною, і це дає нам підстави стверджувати про сформованість ціннісної компетенції даних респондентів. У студентів контрольних груп структура показника «ціннісна компетенція» не змінилася, вона є такою, як це й було в констатувальному дослідженні (див. Додаток С, табл. С.1), що свідчить про позитивний вплив запропонованої нами програми на формування перекладацької компетентності студентів в цілому та на їх структуру ціннісної компетенції, зокрема.

Також, досліджуючи інтелектуальну компетентність студентів експериментальних груп на етапі формувального експерименту, ми виявили тенденцію підвищення рівня розвитку соціального інтелекту зі збільшенням рівня перекладацької компетентності (табл. Т.2.1, Додаток Т.2; Додаток Т, рис. Т.1).

Таким чином, можна стверджувати, що, розвиваючи у майбутнього фахівця здатності розуміти та прогнозувати взаємостосунки та поведінку людей, себе та інших, можна, разом з цим, підвищити рівень його перекладацької компетентності. З іншого боку, а саме те, що перекладацька компетентність, точніше, її когнітивний компонент, пов’язаний з оцінкою ситуації спілкування, то перекладацька компетентність може сприяти зростанню рівня розвитку соціального інтелекту.

Виявлено кореляційні залежності між компетенціями, які входять до певних компонентів перекладацької компетентності, а також окремими здатностями соціального інтелекту. Так, здатність “передбачати наслідки поведінки й те, що відбудеться в майбутньому” (фактор “пізнання результатів поведінки”) має позитивний зв’язок з інтерпретативною компетенцією ($r = 0,19$; $p < 0,05$).

Здатність до “логічного узагальнення, виділення істотних ознак у невербальних реакціях людини” позитивно корелює з мовленнєвою (або комунікативною) компетенцією ($r = 0,18$; $p < 0,05$). Така здатність соціального інтелекту, як “здатність розуміти зміну значень подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації” має позитивний зв’язок з мовною (або лінгвістичною) ($r = 0,18$; $p < 0,01$) та творчою ($r = 0,20$; $p < 0,05$) компетенціями. Також було виявлено позитивну кореляцію соціального інтелекту з міжкультурною ($r = 0,19$; $p < 0,01$) та прогностичною компетенціями ($r = 0,25$; $p < 0,05$).

Таким чином, функціональні здатності соціального інтелекту забезпечують впевнену (компетентну) поведінку фахівця в ситуаціях спілкування, міжособистісній взаємодії, та фасилітують становлення базових компетенцій, які забезпечують успішність здійснення перекладацької діяльності, а саме: лінгвістичної, комунікативної, інтерпретативної, творчої, міжкультурної, прогностичної компетенцій тощо.

Отже, результати формувального експерименту дозволяють стверджувати, що наприкінці нашого дослідження у студентів експериментальних груп діагностовано високий рівень сформованості когнітивного, соціально-психологічного та аксіологічного компонентів перекладацької компетентності, що свідчить в цілому про неабиякий вплив запропонованої нами програми на формування перекладацької компетентності фахівця. При цьому, ***особливостями становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів є:***

- широта світогляду та сформованість загальнонаукових компетенцій майбутніх філологів позитивно корелює із становленням перекладацької компетентності майбутніх фахівців;
- перекладацька компетентність майбутніх фахівців великою мірою залежить від гнучкості та багатоваріантності студентами оцінок подій, від їх здатності до виявлення творчої компетенції в будь-яких, навіть надто складних умовах дійсності;

- високий рівень розвитку перекладацької компетентності визначається готовністю студентів до прийняття та розуміння незвичної, суперечливої інформації, від їх вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки подій.

З урахуванням результатів формувального експерименту визначено ***психологічні умови становлення перекладацької компетентності майбутніх фахівців:***

- сформованість у майбутніх філологів орієнтувальних, інформаційно-аналітичних, прогностичних, візуально-презентативних, креативних, рефлексивних вмінь, а також вміння полемізувати, комунікативних та організаторських здібностей майбутніх фахівців, а також професійно значущих здатностей, їх вміння працювати в команді;
- сформованість у майбутніх філологів стратегій здійснення перекладацької діяльності.

Психологічними чинниками формування перекладацької компетентності майбутніх філологів є:

- врахування викладачем складного компонентного складу перекладацької діяльності, а саме її базових функцій (інформаційно-аналітичної, герменевтичної, мовленнєво-прогностичної, міжкультурно-посередницької, конструктивно-перетворювальної, організаційно-адаптивної, міжособистісно-комунікативної, контролюючої, кумулятивної);
- організація перекладацької діяльності майбутніх філологів з метою актуалізації лінгвістичної, комунікативної, лінгвокраїнознавчої, інтерпретативної, міжкультурної, інформаційної, творчої, прогностичної, ціннісної, а також соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій;
- готовність студентів до участі в програмі формування перекладацької компетентності, а саме у психологічних тренінгах, ділових та рольових іграх, які актуалізують рівень когнітивної, мовної, комунікативної та соціокультурної складності особистості студентів;

- готовність студентів до самостійного виконання перекладацької діяльності та прийняття професійно виважених рішень, формування базових компетенцій, які входять до когнітивного, соціально-психологічного та аксіологічного компонентів перекладацької компетентності, включення студентів до діяльності, наближеної до реальних умов професії.

Таким чином, формування всіх складових перекладацької компетентності відбувається у взаємозв'язку та забезпечує:

- 1) розвиток комунікативних умінь, а саме:
 - вміння читати і розуміти зміст адаптованих та автентичних текстів різних жанрів і видів;
 - вміння в усній формі здійснювати діалогічне спілкування в стандартних ситуаціях в межах навчально-трудової, побутової та культурної сфер діяльності;
 - вміння робити стислі усні монологічні повідомлення про себе, своє оточення, передавати зміст прочитаного з безпосередньою опорою на текст;
 - вміння письмово оформляти і передавати елементарну інформацію;
- 2) розвиток загально-навчальних та спеціальних навчальних умінь (працювати з навчальною книгою, наукової та довідкової літературою, використовувати при цьому перекладацькі стратегії);
- 3) розвиток компенсаторних умінь (вміння за дефіциту мовних засобів виходити зі скрутного становища за рахунок, наприклад, перифразу, використання синонімів);
- 4) розвиток перекладацьких умінь з урахуванням всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письма);
- 5) виховання студентів, здійснюване через формування ціннісного ставлення до культури, яка досягається, і процесу оволодіння цією культурою, що передбачає становлення у майбутніх фахівців:
 - системи моральних цінностей;
 - оцінно-емоційного ставлення до світу;

- позитивного ставлення до іноземної мови як до культури народу, що спілкується цією мовою, досягнення порозуміння, толерантності; розуміння важливості вивчення іноземної мови та потреби користуватися нею як засобом спілкування в умовах входження нашої країни в світову спільноту;
- 6) розвиток особистості студентів, здійснюваний у процесі опанування ними досвіду творчої, пошукової діяльності, усвідомлення явищ як своєї, так й іншої дійсності розуміння, їх спільних рис та відмінності, що передбачає формування у студентів:
- механізму мовної здогадки та вміння переносу знань та навичок у нову ситуацію на основі здійснення широкого спектру проблемно-пошукової діяльності;
 - мовних, інтелектуальних та пізнавальних здібностей;
 - ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій;
 - здатності і готовності брати участь в кроскультурному спілкуванні, потреби в подальшій самоосвіті іноземною мовою;
- 7) процес навчання майбутніх філологів засобами іноземної мови, що передбачає:
- розуміння особливостей свого мислення;
 - зіставлення досліджуваної мови з рідною, усвідомлення особливостей кожної мови;
 - знання культури, історії, реалій та традицій країни, мова якої вивчається;
 - уявлення про досягнення національних культур (власної та іншої) у розвитку загальнолюдської культури, про роль рідної мови та культури в просторі загальнолюдської культури, включення студентів у діалог культур у багатокультурному світовому співтоваристві.

Висновки до третього розділу

У розділі побудовано структурно-функціональну модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів, охарактеризовано програму

становлення перекладацької компетентності студентів філологічних спеціальностей, описано формувальний експеримент, проаналізовано емпіричні дані, сформульовано психологічні особливості, чинники та умови становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.

З метою становлення перекладацької компетентності студентів розроблено структурно-функціональну модель, яку було успішно апробовано на етапах участі студентів у формувальному експерименті, що тривав протягом 2009 – 2014 років. Розробляючи модель, ми виходили з того, що становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів істотно вдосконалюється за психолого-педагогічних умов, створюваними спеціальною системою професійної підготовки фахівців, яка актуалізує лінгвістичну, комунікативну, інтерпретативну, міжкультурну, лінгвокраїнознавчу, інформаційну, творчу, прогностичну, ціннісну, а також соціально-особистісні, загальнонаукові компетенції філологів.

Структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів передбачала використання програми фасилітації формування перекладацької компетентності, яка, в свою чергу, складалася з чотирьох блоків:

I блок – мотиваційно-моделюючий.

II блок – організаційно-прогнозувальний.

III блок – змістово-діяльнісний.

IV блок – рефлексивно-оцінювальний.

Розроблена структурно-функціональна модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів була успішно апробована на етапі проведення формувального експерименту в групах E1, E2.

Наприкінці формувального експерименту статистично значущу відмінність у результатах студентів експериментальних груп (порівняно з результатами констатувального дослідження) було отримано за показниками когнітивного, соціально-психологічного та аксіологічного компонентів перекладацької компетентності. Отримані наприкінці формувального експерименту дані дозволяють стверджувати, що студенти експериментальних груп мають достатній

рівень сформованості базових компетенцій (мовної (або лінгвістичної), мовленнєвої (або комунікативної), лінгвокраїнознавчої, інтерпретативної, міжкультурної, інформаційної, творчої, прогностичної, ціннісної, а також соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій).

У студентів контрольних груп результати за показниками компонентів перекладацької компетентності не зазнали суттєвих змін порівняно з констатувальним дослідженням, що також свідчить про вплив запропонованої нами програми на становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Досліджуючи інтелектуальну компетентність студентів експериментальних груп на етапі формувального експерименту, ми виявили тенденцію підвищення рівня розвитку соціального інтелекту зі збільшенням рівня перекладацької компетентності. Таким чином, можна стверджувати, що, розвиваючи у майбутнього фахівця здатності розуміти та прогнозувати взаємостосунки та поведінку людей, себе та інших, можна, разом з цим, підвищити рівень його перекладацької компетентності. З іншого боку, враховуючи те, що перекладацька компетентність, точніше, її когнітивний компонент, пов'язаний з оцінкою ситуації спілкування, то можна зробити висновок, що перекладацька компетентність може сприяти зростанню рівня розвитку соціального інтелекту.

Отже, результати формувального експерименту дозволяють стверджувати, що наприкінці проведеного дослідження у студентів експериментальних груп діагностовано високий рівень сформованості когнітивного, соціально-психологічного та аксіологічного компонентів перекладацької компетентності, що свідчить в цілому про неабиякий вплив запропонованої нами програми на формування перекладацької компетентності фахівця.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження дало можливість сформулювати **висновки**:

1. На основі аналізу й узагальнення наявного в психолого-педагогічній літературі матеріалу з досліджуваної проблеми обґрунтовано загальні теоретико-методологічні основи становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів. *Перекладацьку компетентність* ми розглядаємо як володіння фахівцем відповідними психологічними ресурсами: знаннями, вміннями і навичками, настановленнями, які дозволяють йому діяти самостійно і відповідально у процесі виконання професійної діяльності. При цьому структуру перекладацької компетентності становлять знання, уміння і навички, які входять не лише до когнітивної, операціонально-технологічної сфери діяльності, але й до етичної, соціальної і поведінкової (конативної), тобто, це – вміння встановлювати контакти, продуктивно та ефективно розв'язувати типові професійні задачі, контролювати свої емоції.
2. Запропоновано структуру перекладацької компетентності філолога. Зазначено, що перекладацька компетентність складається із певних компонентів (когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний), які, в свою чергу, вміщують ті чи інші види компетенцій. Окреслено зміст базових функцій перекладача: когнітивно-інформаційної, організаторської, проектувальної, посередницької, гностичної, креативної. Запропоновано додаткові функції перекладача, а саме *регулятивну та трансляційно-трансформаційну*.
3. На основі теоретичного аналізу наукової літератури побудовано структурно-функціональну модель становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів, яка вміщувала програму фасилітації формування перекладацької компетентності фахівців. Остання складалася з чотирьох блоків: I блок – мотиваційно-моделюючий; II блок – організаційно-прогнозувальний; III блок – змістово-діяльнісний; IV блок – рефлексивно-оцінювальний.
4. Розроблено та на етапі формувального експерименту успішно апробовано психологічний тренінг “*Становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів*”, який вміщував три блоки вправ, кожен з яких

актуалізував когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний компоненти перекладацької компетентності студентів-філологів експериментальних груп.

5. З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремлено ***психологічні особливості становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів:***

- широта світогляду та сформованість загальнонаукових компетенцій майбутніх філологів позитивно корелює із становленням перекладацької компетентності майбутніх фахівців;
- перекладацька компетентність майбутніх фахівців великою мірою залежить від гнучкості та багатоваріантності студентами оцінок подій, від їх здатності до виявлення творчої компетенції в будь-яких, навіть надто складних умовах дійсності;
- високий рівень розвитку перекладацької компетентності визначається готовністю студентів до прийняття та розуміння незвичної, суперечливої інформації, від їх вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки подій.

6. Визначено ***психологічні умови становлення перекладацької компетентності майбутніх фахівців:***

- сформованість у майбутніх філологів орієнтувальних, інформаційно-аналітичних, прогностичних, візуально-презентативних, креативних, рефлексивних вмінь, а також вміння полемізувати, комунікативних та організаторських здібностей майбутніх фахівців, а також професійно значущих здатностей, їх вміння працювати в команді;
- сформованість у майбутніх філологів стратегій здійснення перекладацької діяльності.

7. Виокремлено ***психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів:***

- врахування викладачем складного компонентного складу перекладацької діяльності, а саме її базових функцій (інформаційно-аналітичної, герменевтичної, мовленнєво-прогностичної, міжкультурно-посередницької, конструктивно-перетворювальної, організаційно-адаптивної, міжособистісно-комунікативної, контролюючої, кумулятивної);

- організація перекладацької діяльності майбутніх філологів з метою актуалізації лінгвістичної, комунікативної, лінгвокраїнознавчої, інтерпретативної, міжкультурної, інформаційної, творчої, прогностичної, ціннісної, а також соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій;
- готовність студентів до участі в програмі формування перекладацької компетентності, а саме у психологічних тренінгах, ділових та рольових іграх, які актуалізують рівень когнітивної, мовної, комунікативної та соціокультурної складності особистості студентів;
- готовність студентів до самостійного виконання перекладацької діяльності та прийняття професійно виважених рішень, формування базових компетенцій, які входять до когнітивного, соціально-психологічного та аксіологічного компонентів перекладацької компетентності, включення студентів до діяльності, наближеної до реальних умов професії.

В емпіричному дослідженні гіпотези, які було висунуто на початку проведення експерименту, а саме те, що використання викладачем структурно-функціональної моделі, яка фасилітує становлення компетенцій, що входять до когнітивного, соціально-психологічного, аксіологічного компонентів перекладацької компетентності, знайшли своє повне підтвердження.

Перспектива подальшої роботи полягає у розробці моделей становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів з урахуванням акмеологічного підходу, із використанням новітніх інформаційних технологій та включенням студентів у процес кроскультурного спілкування та взаємодії. Також слід спеціально вивчати питання взаємовпливу запропонованих функцій перекладу на становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів. На особливу увагу заслуговує питання психологічних чинників та умов включення студентів у перекладацьку діяльність, наближену до реальних умов майбутньої професії фахівців. Перспективним є проведення спеціальних досліджень, спрямованих на з'ясування психологічних особливостей становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів, що є базовою складовою їх професійної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрашкевичус Г. Вплив міжкультурної комунікації на проблеми ідентичності / Галина Абрашкевичус // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. “Проблеми культурної ідентичності : глобальний та локальний виміри”, 23–24 квіт. 2010 р., м. Острог. – Острог : Вид-во нац. ун-ту “Острозька академія”, 2010. – С. 16–28.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
3. Агеев В. С. Методика составления социально-психологической характеристики для аттестации кадров / Владимир Сергеевич Агеев, Тахир Юсупович Базаров, Всеволод Владимирович Скворцов. – М. : МГУ, 1986. – 124 с.
4. Адмони В. Г. Основы теории грамматики / Владимир Григорьевич Адмони – Л. : Наука, 1964. – 105 с.
5. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / Владимир Александрович Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
6. Аكوпова М. А. Высшее профессиональное образование : проблемы и перспективы / Мария Алексеевна Аكوпова // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб. : СПбГПУ, 2003. – Вып. 5. – С. 3–7.
7. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : [уч. пос. по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей] / Ирина Сергеевна Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 278 с.
8. Алексеева Л. М. Стратегии удачного перевода / Лариса Михайловна Алексеева // Материалы междунар. науч.-практ. конф. “Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий”, 5–7 дек. 2006 г., г. Пермь. – Пермь : ПГТУ, 2006. – С. 8–12.
9. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс : [учеб.] / Николай Фёдорович Алефиренко. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
10. Алимов В. В. Юридический перевод. Практический курс. Английский язык :

- [учеб. пособ.] / Вячеслав Вячеславович Алимов. – Изд. 3-е, стереотип. – М. : Ком Книга, 2005. – 160 с.
11. Алтунина И. Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Инна Робертовна Алтунина; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1999. – 213 с.
 12. Алхазидзе А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи / Арчил Арчилович Алхазидзе. – Тбилиси : Ганатлеба, 1971. – 160 с.
 13. Амиров А. Ф. Кейс-метод в подготовке специалистов сестринского дела / Артур Фердсович Амиров, Ильфира Саитовна Балякова, Евгения Андреевна Яковлева. – Уфа : БГМУ, 2008. – 26 с.
 14. Амиров А. Ф. Теория и практика допрофессиональной трудовой социализации старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук / Артур Фердсович Амиров; Челяб. пед. ун-т. – Уфа, 2001. – 366 с.
 15. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
 16. Англо-русский и русско-английский словарь “ложных друзей переводчика” / сост. : Акуленко В. В. [и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 384 с.
 17. Андреев О. А. Техника быстрого чтения / Олег Андреевич Андреев, Лев Николаевич Хромов. – 2-изд. – Минск : Университетское, 1988. – 203 с.
 18. Андронкина Н. М. Коммуникативное чтение / Наталья Михайловна Андронкина. – СПб : Каро, 2002. – 400 с.
 19. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как специальности : [монография] / Наталья Михайловна Андронкина. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2007. – 210 с.
 20. Андронов О. Г. Теоретико-практический курс : Информационная обработка текстов / Олег Геннадьевич Андронов, Борис Леонидович Бойко. – М., 1999. – 164 с.
 21. Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней / Дарио Антисери, Джованни Реале. – В 4 т. – Т. 1–2. – Античность и

- Средневековье. – [пер. с итал. С. А. Мальцевой]. – СПб. : Пневма, 2003. – 688 с.
22. Апресян Ю. Д. Коннотация как часть прагматики слова / Юрий Дереникович Апресян // Избранные труды. – Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М. : Школа “Языки рус. культуры”, 1995. – С. 156–177.
 23. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / Владимир Алексеевич Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 174 с.
 24. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Розовый жираф, 2002. – 225 с.
 25. Атласова О. М. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Михайловна Атласова; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. – СПб., 1995. – 18 с.
 26. Бабина Л. В. О своеобразии романа-продолжения как вторичного текста / Людмила Владимировна Бабина // Связи языковых единиц в системе и реализации. – Тамбов, 1998. – С. 170–173.
 27. Багишаев З. А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего профессионального образования / Людмила Александровна Амирова, Зайнулла Абдулгалимович Багишаев // Alma mater. – 2004. – № 1. – С. 55–60.
 28. Базылев В. Н. Язык – ритуал – миф : [пособие по курсу] / Владимир Николаевич Базылев. – М. : Изд-во Моск. гос. линг. ун-та, 1994. – 227 с.
 29. Байдюк И. Ф. Управление трудовыми ресурсами в новых условиях хозяйствования / Иван Филиппович Байдюк. – М. : Знание, 1989. – 62 с.
 30. Балл Г. О. Самоідентифікація вчителя як передумова гуманізації освіти / Георгій Олексійович Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 5. – С. 177–179.
 31. Балл Г. О. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : [навч.-метод. посіб.] / Георгій Олексійович Балл, Юрій

- Зіновійович Гільбух, Микола Миколайович Левтік [та ін.]; ред.: Г.О.Балл; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Наук. думка, 2000. – 188 с.
32. Балл Г. О. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посіб.] / Георгій Олексійович Балл, Микола Володимирович Бастун, Олександр Григорович Видра [та ін.]. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2005. – 298 с.
 33. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Вікторія Володимирівна Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
 34. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Леонид Степанович Бархударов. – М. : “Международ. отношения”, 1975. – 238 с.
 35. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология : [учеб. пособие] / Нонна Владимировна Басова. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 412 с.
 36. Бахарева М. А. Перевод в средней школе / М. А. Бахарева // Вопросы теории и методики учебного перевода. – М., 1950. – С. 218–232.
 37. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин [сост. С. Г. Бочаров ; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова]. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
 38. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / Август Соломонович Белкин. – Челябинск : ОАО “Юж.-Урал. кн. изд-во”, 2004. – 176 с.
 39. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Владимировна Белова – Волгоград : Волгоградский гос. пед. ун-т, 1995. – 164 с.
 40. Беляев Б. В. Психологический анализ процесса языкового перевода / Борис

- Васильевич Беляев // Иностр. яз. в высш. шк. – 1963. – № 2. – С. 160–173.
41. Белянин В. П. Психолингвистика / Валерий Павлович Белянин. – М. : Флинта, 2004. – 232 с.
 42. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком / Борис Андреевич Бенедиктов. – Минск : Вышэйшая школа, 1974. – 335 с.
 43. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько – М. : Высш. школа, 1995. – 208 с.
 44. Бешенков С. А. Информатика и информационные технологии : [учеб. пособие для гуманитарных факультетов педагогических вузов] / Сергей Александрович Бешенков, Александр Георгиевич Гейн, Сергей Георгиевич Григорьев. – Екатеринбург : УрГПУ, 1995.
 45. Бибикина Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Эльвира Витальевна Бибикина. – Майкоп, 2006. – 27 с.
 46. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
 47. Бирюкова Т. Г. Анализ и синтез текста : [учеб. пособ.] / Татьяна Геннадьевна Бирюкова. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. – 98 с.
 48. Богатырева М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) / Марина Александровна Богатырева // Иностр. яз. в шк. – 1997. – № 2. – С. 28–33.
 49. Богданов В. В. Семантика текста и контекст / В. В. Богданов // Сб. науч. тр. “Номинация и контекст”. – Кемерово : КГУ, 1985. – С. 3–8.
 50. Бодалёв А. А. Личность и общение / Алексей Александрович Бодалёв. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
 51. Бодалёв А. А. Психология и педагогика : [учеб. пособ.] / Алексей Александрович Бодалёв. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 585 с.

52. Бодров В. А. Проблемы профессионального психологического отбора / Вячеслав Алексеевич Бодров // Психологический журнал. – 1985. – № 2. – С. 85–94.
53. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / Виктор Васильевич Бойко. – М.: Филинь 1996. – 225 с.
54. Бок Е. Аналитико-синтетический метод обучения иностранным языкам / Е. Бок // Русская школа. – 1890. – № 5. – С. 23–36.
55. Болдырев Н. Н. Методические указания по применению активных методов обучения и воспитания средствами иностранного языка / Николай Николаевич Болдырев, Н. И. Казьмина, Р. П. Мильруд [и др.]. – Тамбов : ТИУУ/ТГПИ, 1989. – 41 с.
56. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / Виктор Александрович Болотов, Владислав Владиславович Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
57. Большая энциклопедия психологических тестов / [авт.-сост. А. Карелин]. – М. : ЭКСМО, 2000. – 414 с.
58. Бондаренко О. Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке / Ольга Рифкатовна Бондаренко // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. – М. : МГЛУ, 1991. – Вып. 30. – С. 38–48.
59. Бордовская Н. В. Педагогика : [учеб. пособ.] / Нина Валентиновна Бордовская, Артур Александрович Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
60. Борисова Е. М. Психологическое содержание труда и определение профессиональной пригодности ткачих коврового производства / Елена Михайловна Борисова // Психофизиологические вопросы становления профессионала. – М., 1974. – Вып. 1. – С. 28–51.
61. Боришевський М. Й. Самосвідомість як детермінант саморозвитку особистості / Мирослав Йосипович Боришевський, Олександр Васильович Киричук // Тези доп. та матер. Міжнарод. наук.-практ. конф.

- “Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості”, 18–25 черв. 1994 р., м. Луцьк. – Ч. 1, Р. 3. – Київ–Луцьк, 1994. – С. 406–408.
62. Бородулина М. К. Обучение иностранному языку как специальности / Мария Кузьминична Бородулина [и др.]. – М. : Высшая школа, 1975. – 264 с.
63. Борозенец Г. К. Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов / Галина Кузьминична Борозенец // Вестник ВГУ, Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”. – 2004. – № 1. – С. 93–105.
64. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста / Маргарита Петровна Брандес, Валерий Иванович Провоторов. – Изд-е 2, исправ. и доп. – Курск : РОСИ, 1999. – 222 с.
65. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / Сергей Леонидович Братченко // Психология с человеческим лицом. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–222.
66. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский : [учеб. пособ.] / Евгений Васильевич Бреус. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 208 с.
67. Брутян Г. А. Язык и картина мира / Георг Абелович Брутян // Науч. доклады высш. шк. Философ. науки. – 1973. – № 1. – С. 84–112.
68. Буева Л. П. Идентичность в системе психологического знания / Людмила Пантелеевна Буева // Психология и психотехника. – 2011. – № 7 (34). – С. 6–14.
69. Букарева М. М. Интенсификация самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студентов с использованием ТСО при формировании профессиональных умений переводчика (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук / Букарева М. М. – М., 1986. – 293 с.
70. Бурдьё П. Социология социального пространства / [Пьер Бурдьё; пер. с фр., общ. ред. Н. А. Шматко]. – СПб. : Алетейя; М. : Ин-т эксперим. социологии : Алетейя, 2005. – 288 с.

71. Буре Н. А. Основы научной речи : [учеб. пособ. для студ. нефилол. высш. учеб. заведений] / Наталья Анатольевна Буре, Марина Викторовна Быстрых, Светлана Алексеевна Вишнякова [и др.]; под ред. В. В. Химики, Л. Б. Волковой. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ ; М. : Изд. центр “Академия”, 2003. – 176 с.
72. Бурлаков В. В. Коммуникативный подход к анализу художественных произведений / Владимир Васильевич Бурлаков // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции “Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация”, 14 июня 2011 г., Обнинск / Министерство образования и науки РФ, Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, Обнинский институт атомной энергетики. – С. 38–40.
73. Вайнштейн Л. А. Психология труда : [курс лекций] / Лев Абрамович Вайнштейн. – Минск : БГУ, 2008. – 219 с.
74. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Йохан Лео Вайсгербер [Пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
75. Васадзе А. Г. Проблема художественного чувства : вопросы психологии художественного творчества / Акакий Георгиевич Васадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – 174 с.
76. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста (английский язык) : [учеб. пособ. для техн. вузов] / Аполлон Анатольевич Вейзе, Нина Васильевна Чиркова. – Мн. : Высш. шк., 1983. – 128 с.
77. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
78. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / Семён Григорьевич Вершловский // Проблемы непрерывного образования : педагогические кадры. – 1997. – № 9. – С. 11–15.
79. Ветров Ю. П. Информационные технологии в образовательном пространстве технического университета / Юрий Павлович Ветров, И. Глухов // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 71–77.

80. Виноградов В. С. Перевод : общие и лексические вопросы / Венедикт Степанович Виноградов. – 3-е изд. – М. : КДУ, 2006. – 240 с.
81. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення / Іван Романович Вихованець, Катерина Григорівна Городенська, Віталій Макарович Русанівський. – К. : Наук. думка, 1983. – 219 с.
82. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : [словарь]. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Светлана Марковна Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
83. Волобуєва О. Ф. Забезпечення усвідомленого ставлення майбутніх фахівців до вивчення іноземної мови як засобу професійного спілкування / Олена Федорівна Волобуєва // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 2. – С. 224–240.
84. Воловик Н. В. Формирование профессионально-педагогического интереса у будущих офицеров в системе гражданского вузовского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Николай Васильевич Воловик. – Чебоксары : 2004. – 24 с.
85. Володарская И. А. Система подготовки психологов в США / Инна Андреевна Володарская, Н. М. Лизунова // Вестник МГУ. – Сер. 14 : Психология. – 1989. – № 3. – С. 50–61.
86. Воробьева М. В. Перевод как средство формирования творческих речевых умений иноязычного межкультурного общения на старших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень высшего профессионального образования)” / Марина Владимировна Воробьева. – Горно-Алтайск, 2014. – 338 с.
87. Воробьева Т. А. Пути создания методики профотбора / Т. А. Воробьева / [под ред. Н. В. Кузьминой] // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л. : ЛДНТП, 1970. – С. 18–33.

88. Воронина Т. П. Информационное общество : сущность, черты, проблемы : [монография] / Татьяна Петровна Воронина. – М. : ЦАГИ, 1995. – 111 с.
89. Воскобойник Г. Д. Понятие “переводческий дискурс” в теории перевода / Григорий Дмитриевич Воскобойник. – Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 2003. – 23 с.
90. Воскобойник Г. Д. Тожество и когнитивный диссонанс в переводческой теории и практике / Григорий Дмитриевич Воскобойник // Вестник МГЛУ. – Сер. Лингвистика. – Вып. 499. – 2004. – С. 46.
91. Вульферт И. И. Пособие по переводу немецкого научно-технического текста / Иосиф Иванович Вульферт. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 260 с.
92. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.] / Лев Семёнович Выготский / [гл. ред. А. В. Запорожец]. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1982. – 580 с.
93. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / Марк Николаевич Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
94. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации / Наталия Николаевна Гавриленко. – М. : Российский университет дружбы народов, 2008. – 178 с.
95. Гадамер Х.-Г. Язык и понимание / Ханс-Георг Гадамер // Актуальность прекрасного. – М. : Искусство, 1991. – С. 43–60.
96. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / Илья Романович Гальперин. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.
97. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / Владимир Александрович Ганзен. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
98. Ганшина К. А. Сборник материалов по методике преподавания иностранных языков / Клавдия Александровна Ганшина. – М., 1924. – 164 с.

99. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Надежда Ивановна Гез, Михаил Васильевич Ляховицкий, Александр Александрович Миролубов [и др.]. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
100. Гейн А. Г. Информатика : [учеб. для 10–11 кл. общеобразовательных учреждений] / Александр Георгиевич Гейн, Александр Иванович Сенокосов, Нина Ароновна Юнерман. – М. : Просвещение, 2000–2004. – 344 с.
101. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Борис Семенович Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
102. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу / Ірина Олександрівна Голубовська. – К. : Логос, 2004. – 283 с.
103. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / Илья Наумович Горелов. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2009. – 112 с.
104. Горшкова О. О. Оценка эффективности модели образовательного процесса, ориентированной на формирование готовности студентов инженерных вузов к исследовательской деятельности / Оксана Олеговна Горшкова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 10. – С. 23–26.
105. Готов Г. Профессионально-ориентированное обучение устному переводу на старших курсах языкового вуза Монголии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гэрэл Готов. – Москва, 1999. – 183 с.
106. Гарбовский Н. К. Теория перевода учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности “Лингвистика и межкультурная коммуникация” / Николай Константинович Гарбовский. – М. : Издательство Московского университета, 2004. – 542 с.
107. Гребенщикова А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Александра Вячеславовна Гребенщикова. – Челябинск, 2005. – 179 с.

108. Григорьева Т. В. Пути использования компьютера для преподавания языков / Татьяна Владимировна Григорьева, О. А. Мерцалова // Рус. яз. в шк. – 1990. – № 6. – С. 34–55.
109. Григорьянц Г. Н. Социальная защита населения в России : становление и развитие : [монография] / Галина Николаевна Григорьянц, Зинаида Петровна Замараева. – М. : Союз, 2004. – 95 с.
110. Гриценко В. И. Дистанционное обучение: теория и практика / Владимир Ильич Гриценко, Светлана Павловна Кудрявцева, Валентина Владимировна Колос [и др.]. – К. : Вид-во “Наукова думка”, 2004. – 375 с.
111. Гришина Н. В. Психология конфликта / Наталья Владимировна Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
112. Гумбольдт В. Введение во всеобщее языкознание / Вильгельм фон Гумбольдт. – СПб. : Б. И., 1959. – 357 с.
113. Гуревич А. М. Ассесмент: принципы подготовки и проведения / Анна Марковна Гуревич. – СПб. : Речь, 2005. – 235 с.
114. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
115. Денинг В. Диалоговые системы “Человек-ЭВМ” : адаптация к требованиям пользователя / Вальтрауд Денинг, Гайдрун Эссиг, Сузанна Маас / [пер. с англ. Ю. Б. Котова ; под ред. В. В. Мартынюка]. – М. : Мир, 1984. – 112 с.
116. Денисенко В. Н. Концепт “изменение” в русской языковой картине мира / Владимир Никифорович Денисенко. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 306 с.
117. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности / Анатолий Алексеевич Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / [под ред. А. А. Бодалёва, В. Я. Ляудис]. – М., 1980. – 25 с.
118. Дерманова И. Б. Психологический практикум. Межличностные отношения / Ирина Борисовна Дерманова, Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 40 с.

119. Добрускин М. Е. Социально-психологический портрет вузовского педагога / Марк Евсеевич Добрускин // Социологические исследования. – 1995. – № 9. – С. 137–141.
120. Долга Т. О. Загальна характеристика усної перекладацької діяльності особистості / Тетяна Олександрівна Долга // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 271–280.
121. Долга Т. О. Особливості організації експериментального навчання в умовах вдосконалення перекладацької діяльності студентів / Тетяна Олександрівна Долга // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Т. 7, Вип. 6. – С. 79–86.
122. Долгополова Н. Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета : дис. ... кандидата пед. наук / Наталья Федоровна Долгополова – Оренбург, 1998. – 162 с.
123. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : проблемы семиосоциопсихологии / Тамара Моисеевна Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
124. Духова Л. И. Профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя / Людмила Ивановна Духова, Людмила Степановна Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 22–27.
125. Ежова Л. М. Совершенствование методики обучения письменному переводу общественно-политических текстов на среднем этапе обучения в специализированных вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Михайловна Ежова. – Москва, 2003. – 235 с.
126. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

127. Ермолович Д. И. Типичность ситуации и перевод на уровне сообщения / Дмитрий Иванович Ермолович // Тетради переводчика. – Вып. 14. – М. : “Междунар. отношения”, 1977. – С. 23–46.
128. Ершова Н. Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Нина Николаевна Ершова. – М., 1997. – 24 с.
129. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : [словник-довідник] / Віталій Вікторович Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 1550 с.
130. Жаркова Г. Г. Психолінгвістическа модель перевода с листа и ее методическая реализация / Г. Г. Жаркова // Переводоведческая лингводидактика – М. : Флинт-Наука, 2009. – С. 126–141.
131. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Николай Иванович Жинкин. – М., Изд-во АПН, 1958. – 370 с.
132. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Юрий Михайлович Жуков. – М. : Гардарика, 2003. – 223 с.
133. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Андрей Николаевич Завьялов. – Тюмень, 2005. – 17 с.
134. Завьялова Т. Г. Формирование терминологических средств стратематики в китайской культуре / Татьяна Георгиевна Завьялова // Восток – Запад : ист.-лит. альм. / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, Центр “Восток- Запад” 2003 – 2004 / под. ред. акад. В. С. Мясникова [и др.]. – М. : Восточная литература РАН, 2005. – С. 255–275. – (К 85-летию акад. С. Л. Тихвинского).
135. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис / Анатолій Панасович Загнітко. – Донецьк : ТОВ “ВКФ “БАО”, 2011. – 992 с.
136. Загорская А. П. Письмовник для ведения деловой корреспонденции : [на русском и англ. яз.] / Александра Петровна Загорская, Петр Федорович

- Петроченко, Нина Петровна Петроченко. – М. : Московский рабочий, 1992. – 247 с.
137. Зайцева О. Г. Проектирование и реализация учебной информации в образовательном пространстве современного вуза на основе принципа интеграции : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ольга Георгиевна Зайцева. – Ставрополь, 2002. – 171 с.
138. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека : психолингвистическое исследование / Александра Александровна Залевская. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1990. – 208 с.
139. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика / Лариса Володимирівна Засекіна, Сергій Васильович Засекін. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2008. – 187 с.
140. Заславская Т. И. Проблемы исследования и моделирования мобильности трудовых ресурсов / Татьяна Ивановна Заславская // Моделирование социальных процессов / [отв. ред. Э. П. Андреев, Ю. Н. Гаврилец]. – М. : Наука, 1970. – С. 139–155.
141. Зверинцев А. Б. Коммуникационный менеджмент : [рабочая книга менеджера PR] / Андрей Борисович Зверинцев. – СПб. : Изд-во Буковского, 1995. – 267 с.
142. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход / Эвальд Фридрихович Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 42–53.
143. Зернов Д. В. Социальные ориентиры и самочувствие российского учительства / Дмитрий Васильевич Зернов, Александр Анатольевич Иудин, Анатолий Александрович Овсянников // Народонаселение. – 2014. – № 4. – С. 43–60.
144. Зиверт Х. Тестирование личности / Хорст Зиверт. – М. : Интерэксперт ; М. : ИНФРА-М, 1998. – 198 с.
145. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя //

- Труды методологического семинара “Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы”. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
146. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–15.
147. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / Пётр Иванович Зинченко. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 562 с.
148. Зинченко В. Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме : [учеб. пособ.] / Виктор Георгиевич Зинченко, Валерий Григорьевич Зусман, Зоя Ивановна Киринозе. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 224 с.
149. Злишков В. Л. Становлення поняття “професійна ідентичність” у вітчизняній і зарубіжній психології / Валерій Лаврентійович Злишков, Світлана Олексіївна Лукомська // Горизонти освіти. – 2013. – № 3. – С. 143–148.
150. Злишков В. Л. Проблема особистісної та професійної само ідентифікації в сучасній психології / Валерій Лаврентійович Злишков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 128–136.
151. Знаков В. В. Понимание художественного текста как решение мыслительной задачи / Виктор Владимирович Знаков // Мат-лы Всесоюзн. научн.-практ. конф. “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”. – Москва, 1989. – 185 с.
152. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія : на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою / Роксолана Петрівна Зорівчак. – Львів : Вища школа, видавництво при Львівському університеті, 1983. – 172 с.
153. Иванова Ю. В. Обучение переводу художественных произведений как виду межкультурной речевой деятельности : методические рекомендации для преподавателей теории и практики перевода / Юлия Владимировна Иванова /

- [под общ. ред. д.п.н., проф. И. А. Цатуровой]. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. – 42 с.
154. Ильичева Н. В. Взаимодействие лингвистики текста и дискурсивного анализа / Наталия Витальевна Ильичева // Сборник статей молодых ученых “Язык. Текст. Слово : филологические исследования”. – Самара : Издательство СГПУ, 2004. – С. 22–26.
155. Ионин Л. Г. Культура на переломе / Леонид Григорьевич Ионин // Социологические исследования. – 1995. – № 2. – С. 41–48.
156. Кабардов М. К. Типология языковых способностей / Мухамед Каншобиевич Кабардов, Елена Владимировна Арцишевская // Способности : К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. – Дубна : Изд. Центр “Феникс”, 1997. – С. 259–288.
157. Казакова Т. А. Художественный перевод : теория и практика : [учебник] / Тамара Анатольевна Казакова. – СПб. : Инъязиздат, 2006. – 535 с.
158. Калинина Н. В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения / Наталья Валентиновна Калинина // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М.-Кострома, 2001. – С. 146–148.
159. Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования / Валентина Алексеевна Кальней, Сергей Евгеньевич Шишов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
160. Канаев И. И. Фрэнсис Гальтон: 1822-1911 / Иван Иванович Канаев. – Л. : Издательство “Наука”, Ленинградское отделение, 1972. – 136 с.
161. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : [кн. для учителя] / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
162. Капанадзе Л. А. Голоса и смыслы. Избранные работы по русскому языку / Ламара Андреевна Капанадзе. – М. : Ин-т русского языка РАН, 2005. – 334 с.
163. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / Сергей Петрович Капица, Сергей Павлович Курдюмов, Георгий Геннадьевич Малинецкий. – Изд. 2-ое. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 288 с.

164. Каплуненко А. М. О технологической сущности манипуляции сознанием и её лингвистических признаках / Александр Михайлович Каплуненко // Аргументация и манипуляция : Вестник ИГЛУ. Сер. Коммуникативистика и коммуникациология. – 2007. – № 5. – С. 3–12.
165. Карабан В. І. Переклад з української мови на англійську мову : [навч. посіб.-довідн. для студентів вищих закладів освіти] / В'ячеслав Іванович Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця : “Нова книга”, 2003. – 608 с.
166. Карабан В. І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову. Ч.ІІ. Термінологічні і жанрово-стилістичні труднощі / В'ячеслав Іванович Карабан. – 2-ге вид., випр. – К.–Кременчук : Вид-во КДПІ, 1999. – 251 с.
167. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : методичні рекомендації / Людмила Миколаївна Карамушка., Марина Павлівна Малигіна – Рівне, 2003. – 20 с.
168. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Наука, 1987. – 187 с.
169. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / Анатолий Викторович Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
170. Карпов И. В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов / Иван Васильевич Карпов // Теория и методика учебного перевода. – М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – С. 19–80.
171. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / Андрей Александрович Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
172. Каспарова М. Г. Психологическое содержание слова и обучение лексике иностранного языка / М. Г. Каспарова, Наталья Васильевна Коптева // Научн. тр. Московского гос. пед. ин-та иностр. яз. (МГПИИЯ) им. Мориса Тореза. – М., 1979. – Вып. 142. – С. 43–52.

173. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / Виктор Ильич Кашницкий. – Кострома, 1995. – 197 с.
174. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Галина Александровна Китайгородская. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 176 с.
175. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / Михаил Владимирович Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
176. Клименко В. В. Психологические тесты таланта / Виктор Васильевич Клименко. – Харьков : Фолио, 1996. – 142 с.
177. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
178. Клобуков Е. В. Семантика падежных форм в современном русском литературном языке / Евгений Васильевич Клобуков. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 120 с.
179. Клычникова З. И. Контроль речевых знаний в обучении иностранным языкам / Зинаида Ивановна Клычникова / [под ред. проф. В. С. Цетлин]. – М. : Просвещение, 1970. – 134 с.
180. Клюев Е. В. Речевая коммуникация : [учеб. пособ.] / Евгений Васильевич Клюев. – М. : Рипол классик, 2002. – 320 с.
181. Князева Е. Г. Информационная обработка текстов : [учебное пособие] / Елена Георгиевна Князева. – М. : Изд-во Воен. ун-та, 2001. – 150 с.
182. Ковалев А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Ковалев. – Л. : Издательство ЛГУ, 1963. – 254 с.
183. Коваленко И. Н. ИКТ – лицом к человеку! / И. Н. Коваленко // Материалы междунар. науч.-практ. конф. “Новые информационные технологии в образовании”, Екатеринбург, 26–28 фев. 2008 г. : В 2 ч. – Ч. 2. – Екатеринбург : Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2008. – С. 222–224.

184. Ковганюк С. П. Практика перекладу: з досвіду перекладача / Степан Петрович Ковганюк. – Київ : Дніпро, 1968. – 275 с.
185. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Наталія Володимирівна Козак. – Тернопіль, 2000. – 20 с.
186. Койнова Ю. В. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения (на материале Германии) : дис. ... канд. пед. наук / Юлия Васильевна Койнова. – М., 1996. – 210 с.
187. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Рема, 1997. – 110 с.
188. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб для ин-тов и фак иностр языков / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
189. Копанев П. И. Вопросы истории и теории художественного перевода / Павел Ильич Копанев. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1972. – 296 с.
190. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : [навч. посіб. для студ. філол. фак. ун-тів] / Віктор Вікторович Коптілов. – К. : Вища школа, 1982. – 166 с.
191. Копылова Н. В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Наталья Вячеславовна Копылова // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 14–17.
192. Костюк Г. С. Про психологію розуміння / Григорій Силевич Костюк // Навчально-виховний процес і розвиток особистості. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 251–300.
193. Кочкина З. А. Понимание звучащей речи (аудирование) : обзор зарубежных работ / З. А. Кочкина // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 161–169.
194. Кочубей О. С. Особливості формування іншомовної компетенції студентів-філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

- / [за ред. С. Д. Максименка, Р. О. Семенової]. – Житомир, 2010. – Т. 2, вип. 5. – С. 176–183.
195. Кочубей О. С. Основні психологічні засади організації усної перекладацької діяльності майбутніх філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України “Проблеми сучасної психології” / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 526–538.
196. Кочубей О. С. Психологічні засади організації усної перекладацької діяльності студентів-філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ, 2012. – Т. 10, вип. 22. – С. 254–264.
197. Кочубей О. С. Загальні психологічні засади усної перекладацької діяльності у процесі підготовки студентів-філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Наукові записки Національного ун-ту “Острозька академія”. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Актуальні проблеми когнітивної психології”. – Острог : Вид-во Національного ун-ту “Острозька академія”, 2013. – Вип. 24 – С.62–67.
198. Кочубей О. С. Запровадження компетентнісного підходу у підготовці студентів-філологів майбутніх викладачів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Чернівецького національного ун-ту імені Юрія Федьковича. Серія “Педагогіка та психологія” / [за ред. І. С. Руснак]. – Чернівці, 2014. – Вип. 686. – С. 58–66.
199. Кочубей О. С. Психологічні особливості підготовки викладачів перекладу в мовному ВНЗ [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України “Проблеми сучасної психології” / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 23. – С. 297–308.

200. Кочубей О. С. Психологічний аналіз структурних компонентів перекладацької компетентності фахівця [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України “Проблеми сучасної психології” / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 25. – С. 138–152.
201. Кочубей О. С. Структура формування та розвитку перекладацької компетентності [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України “Проблеми сучасної психології” / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 26. – С. 295–308.
202. Кочубей О. С. Використання інформаційних технологій при навчанні іноземним мовам [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців [“Наука, освіта, суспільство очима молодих”], (м. Рівне, 10–11 травня 2006 року). – Рівне : РДГУ, 2006. – С. 30–34.
203. Кочубей О. С. Психологічні механізми набуття студентами-філологами перекладацької компетентності [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Матеріали XVIII Міжнародної наукової конференції ім. проф. Сергія Бураго [“Мова і культура”], (м. Київ, 22–25 червня 2009 року). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – С. 330–335.
204. Кочубей О. С. Роль особистісного фактору при інтерпретації англomовного тексту [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців [“Наука, освіта, суспільство очима молодих”], (м. Рівне, 13–14 травня 2009 року). – Рівне : РВВ РДГУ, 2009. – С. 127–129.
205. Кочубей О. С. Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов-филологов [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей

- // Матеріали ХІХ Міжнародної наукової конференції ім. проф. Сергія Бураго [“Мова і культура”], (м. Київ, 21–24 червня 2010 року). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – С. 395–400.
206. Кочубей О. С. Психологічні засади перекладацької діяльності у процесі підготовки студентів-філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету [“Психологія: реальність і перспективи”] / [за ред. Р. В. Павелкова, В. І. Безлюдної]. – Вип. 2. – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 95–98.
207. Кочубей О. С. Формування мовленнєвої (комунікативної) компетенції студентів-філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції [“Сучасні проблеми германського та романського мовознавства”], (м. Рівне, 18–19 квітня 2013 року) – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 97–101.
208. Кочубей О. С. Перекладацька діяльність як головний фактор у навчанні перекладу студентів-філологів як майбутніх перекладачів [Електронний ресурс] / Ольга Святославівна Кочубей // Матеріали другої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції [“Сучасні проблеми германського та романського мовознавства”], (м.Рівне, 17–18 квітня 2014 року) – С. 60–69. – Режим доступу до ресурсу: <http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranyty/item/163-матеріали-другої-всеукраїнської-науково-практичної-інтернет-конференції>.
209. Кочубей О. С. Перекладацька компетентність як головний фактор у навчанні перекладу студентів-філологів майбутніх перекладачів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Матеріали ХХІІІ Міжнародної наукової конференції ім. проф. Сергія Бураго [“Мова і культура”], (м.Київ, 23–25 червня 2014 року). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. – С. 389–397.
210. Кочубей О. С. Психологічні засади та особистісний фактор при інтерпретації англomовного тексту студентами-філологами [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції

- [“Здоров’я, освіта, наука та самореалізація молоді”], (м. Чернівці, 27–28 березня 2014 року). – Чернівці : Наші книги, 2014. – С. 165–168.
211. Кочубей О. С. Особливості формування мовної (лінгвістичної) компетенції студентів-філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету [“Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін”]. – Рівне : РДГУ, 2012. – С. 70–74.
212. Кочубей О. С. Структура та зміст підготовки викладачів перекладу в мовному вищому навчальному закладі [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету [“Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін”]. – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 41–45.
213. Кочубей О. С. Шляхи формування усної перекладацької компетентності студентів-філологів [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету [“Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць”]. – Рівне : РДГУ, 2013. – Випуск 6 (49). – С. 45–49.
214. Кочубей О. С. Запровадження компетентнісного підходу у підготовці фахівців з вищою освітою [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету [“Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін”]. – Рівне : РДГУ, 2014. – С. 74–78.
215. Кочубей О. С. Програма психологічного тренінгу “Становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів” : [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей . – Рівне : РДГУ, 2013. – 104 с.
216. Краснощекова Г. А. Формирование коммуникативных грамматических навыков : монография “Научные исследования: информация, анализ, прогноз” / Галина Алексеевна Краснощекова, Светлана Анатольевна Барамзина, О. В. Башлий [и др.] / [под общ. ред. проф. О. И. Кирикова]. – Воронеж : ВГПУ, 2008. – 227 с.

217. Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика / Виктор Николаевич Крупнов. – М. : “Междунар. отношения”, 1976. – 192 с.
218. Крылова-Грек Ю. М. Психолингвистический подход к вопросу перевода текста / Юлия Михайловна Крылова-Грек // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 8. – С. 74–76.
219. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Елена Самуиловна Кубрякова. – М. : Наука, 1981. – 199с.
220. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Товий Васильевич Кудрявцев. – М. : Изд-во МЭИ, 1986. – 108 с.
221. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Нина Васильевна Кузьмина, Артур Александрович Реан. – СПб., Рыбинск : МААН, 1993. – 54 с.
222. Кузьмина Н. А. Феномен художественного перевода в свете теории интертекста / Наталья Арнольдовна Кузьмина // Сб. докл. междунар. науч. конф. “Текст. Интертекст. Культура”, Москва, 4–7 апр. 2001 г. / [ред.-сост. : В. П. Григорьев, Н. А. Фатеева]. – М. : Азбуковник, 2001. – С. 97–111.
223. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Борис Викторович Кулагин. – Л. : Медицина, 1984. – 215 с.
224. Культура ділового спілкування : [навч. посіб.] / [уклад. : Л. Г. Зубенко, В. Д. Немцов]. – Київ : ЕксОб, 2004. – 196 [3] с.
225. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Елена Ипполитовна Кульчицкая, Валентин Алексеевич Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
226. Куницына В. Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / Валентина Николаевна Куницына, Надежда Васильевна Казаринова, Валентина Михайловна Погольша – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
227. Курганов С. Ю. Психологические проблемы учебного диалога / Сергей Юрьевич Курганов // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 87–96.

228. Куропятник А. И. Мультикультурализм : идеология и политика социальной стабильности полиэтнических обществ / Александр Иванович Куропятник. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – 205 с.
229. Кустов Л. М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога : [монография] / Леонид Маркелович Кустов. – Челябинск : ЧИРПО, 1998. – 276 с.
230. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : [підручник для студентів старших курсів філологічних спеціальностей] / Валерія Андреевна Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 448 с.
231. Кухтевич Т. Н. Постарение населения Земли как социокультурная проблема / Татьяна Николаевна Кухтевич, Валентина Ивановна Добрынина // Вестник Московского университета. – Серия 18. Социология и политология. – 2006. – № 3. – С. 3–10.
232. Лабунская В. А. Невербальное поведение : Соц.-перцептив. подход / Вера Александровна Лабунская / [отв. ред. И. П. Шкуратова]. – Ростов-н/Д : Изд-во Ростовск. ун-та, 1986. – 135 с.
233. Лактионов А. Н. Память как атрибут индивидуальности / Александр Николаевич Лактионов // Психология личности и познавательных процессов : Вестн. Харьк. ун-та. – 1989. – № 337. – С. 19–22.
234. Лактіонов О. М. Унікальне в структурі індивідуального досвіду учня / Олександр Миколайович Лактіонов // Педагогіка та психологія : [зб. наук. праць]. – Харків : ХДПУ, 1997. – С. 69–73.
235. Лаптев Л. Г. Проблемы профессионализма: мотивация совершенствования и компетентность военного руководителя / Л. Г. Лаптев // Информационно-методический сборник Центра военно-социологических, психологических и правовых исследований Вооруженных сил РФ. – 1994. – № 1. – С. 40–50.
236. Лапчик М. П. Методика преподавания информатики : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов] / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер ; под общ. ред. М. П. Лапчика. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 624 с.

237. Латышев Л. К. Курс перевода : Эквивалентность и способы её достижения / Лев Константинович Латышев. – М. : Международные отношения, 1981. – 198 с.
238. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Надежда Михайловна Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.
239. Левицкая Т. Р. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Татьяна Романовна Левицкая, Ада Моисеевна Фитерман. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1963. – 124 с.
240. Левковская Я. В. К вопросу о формировании профессиональной компетентности устного переводчика / Яна Владимировна Левковская // Межвуз. сб. науч. тр. “Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации” / [под ред. Т. В. Емец, Е. В. Дозорова, В. П. Казикиной]. – Магнитогорск : МаГУ, 2003. – № 1. – С. 81–86.
241. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности / Натан Семенович Лейтес. – М. : Педагогика, 1960. – 216 с.
242. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 657 с.
243. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения : [в 2-х т.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
244. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
245. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам : методический материал / Кэрол Ливингстоун / [предисл. на рус. яз. и прил. Н. И. Гез]. – М. : Высш. шк., 1988. – 127 с.
246. Лисовский В. Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов / В. Т. Лисовский. – Л. : ЛГУ, 1978. – 98 с.
247. Литовський В. Ф. Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання) : Автореф.

- дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Веніамін Фроїмович Литовський; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 20 с.
248. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Нина Николаевна Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. – Самара – СПб., 1997. – 106 с.
249. Ложкин Г. В. Психология труда / Георгий Владимирович Ложкин, Наталья Юриевна Волянюк – К. : Освіта України, 2014. – 124 с.
250. Лотман Ю. М. О семиосфере / Юрий Михайлович Лотман // Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн : Александра, 1992. – Том I. – С. 12–25.
251. Лукина А. К. Социальная педагогика как педагогика среды : [учеб. пособие] / Антонида Константиновна Лукина. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2005. – 288 с.
252. Лукина А. К. Социально-педагогическое проектирование введения профильного обучения в регионе : [монография] / Антонида Константиновна Лукина. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2007. – 240 с.
253. Луков В. А. Культурология объектная и субъектная / Валерий Андреевич Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 389–397.
254. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия / [под ред. Е. Д. Хомской]. – М. : МГУ, 1979. – 320 с.
255. Любимов Н. М. Перевод – искусство / Николай Михайлович Любимов. – 2-е изд., доп. – М. : Сов. Россия, 1982. – 132 с.
256. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / Валентина Яковлевна Ляудис, Ханс-Юрген Варнеке, Илья Имранович Ильясов [и др.] / [под ред. В. Я. Ляудис]. – М. : МГУ, 1989. – 239 с.
257. Майер В. Р. Об информатизации математических курсов в педагогических вузах / Валерий Робертович Майер // Педагог, №3 (16). – Барнаул : РИО БГПУ, 2004. – 7 с.

258. Макаровская И. В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : дис. ... канд. психол. наук / Ирина Викторовна Макаровская. – СПб., 2003. – 195 с.
259. Максименко С. Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці (Методологія, методи, програми, процедури) : [навч. посібник для вищої школи] / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 224 с.
260. Максименко С. Д. Загальна психологія : [навчальний посібник] / Сергій Дмитрович Максименко / [вид. 2-ге, перероб. та доп.]. – К. : “Центр навчальної літератури”, 2004. – 272 с.
261. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [в 2-х т.]. – Т. 2 : Моделювання психологічних новоутворень : генетичний аспект / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Форум, 2002. – 335 с.
262. Мальчевская Т. Н. Сборник упражнений по переводу гуманитарных текстов с английского языка на русский : [практ. пособ.] / Татьяна Николаевна Мальчевская. – Л. : Изд-во “Наука”, 1978. – 214 с.
263. Маркова А. К. Психология профессионализма / Анастасия Константиновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 192 с.
264. Марчук Ю. Н. Проблемы машинного перевода / Юрий Николаевич Марчук. – М. : Наука, 1983. – 232 с.
265. Матрос Д. Ш. Элементы абстрактной и компьютерной алгебры : [учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по спец. 050202 (030100) “Информатика”] / Дмитрий Шаевич Матрос, Галина Борисовна Поднебесова. – М. : Академия, 2004. – 238 с.
266. Матханова И. П. Проблемы интерпретационных исследований: типы и режимы интерпретации / Ирина Петровна Матханова, Татьяна Александровна Трипольская // Вестник Московского университета. – Сер. 9. Филология. – 2005. – № 5. – С. 88–105.

267. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Ефим Израилевич Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с. – (Педагогическая наука – реформе школы).
268. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблема образа Я в ситуации социального перелома / Юрген Мель // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 61–68.
269. Менская Т.Б. Поликультурное образование : [программы и методы] / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире : [сб. материалов из зарубежного опыта]. – Вып. 2. – М. : 1993. – 301 с.
270. Мескон М. Г. Основы менеджмента : [учебник] / Майкл Говард Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури / [пер. с англ. О. И. Медведь]. – 3-е изд. – М. ; СПб. ; Киев : Вильямс, 2012. – 672 с.
271. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика : [пособ. для студ. гуманитар. вузов и уч. лицеев] / Нина Борисовна Мечковская. – 2-е изд., испр. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
272. Микоян А. С. Проблема перевода текстов СМИ [Электронный ресурс] / Ашхен Степановна Микоян // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / [под ред. д-ра филол. наук, проф. М. Н. Володиной]. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 16 с. – Режим доступа к ресурсу: <http://evartist.narod.ru/text12/12.htm>.
273. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Московский лицей, 1996. – 207 с.
274. Мирам Г. Э. Практический перевод : заметки к лекциям / Геннадий Эдуардович Мирам. – К. : Ника-Центр, 2005. – 184 с.
275. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М. : Академия, 2004. – 752 с.
276. Митрофанов А. М. Совершенствование социокультурной подготовки педагогов в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Александр Михайлович Митрофанов. – Липецк, 2001. – 162 с.

277. Михайлова (Алёшина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта : адаптация теста Дж. Гилфорда, М. Салливена : руководство по использованию / Е. С. Михайлова (Алёшина). – СПб. : ГП ИМАТОН, 1996. – 56 с.
278. Михальская А. К. О современной педагогической риторике / Анна Константиновна Михальская // Педагогическое образование. – 1990. – Вып. 2. – С. 11–21.
279. Михальчук Н. А. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности. Школа профессионального самоопределения : [учеб.-метод. пособ.] / Наталья Александровна Михальчук, Владимир Иванович Носков, Анатолий Владимирович Кальянов, [и др.] / [под ред. В. И. Носкова]. – Донецк : НОРД-ПРЕСС, 2006. – 172 с.
280. Михальчук Н. О. Особливості підготовки перекладачів в контексті євроінтеграції / Наталія Олександрівна Михальчук // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції “Соціокультурні та етнолінгвістичні проблеми галузевого перекладу в парадигмі євроінтеграції”, Київ, 3 квіт. 2009 р. / [за заг. ред. А. Г. Гудманяна, С. І. Сидоренка]. – К. : Вид-во нац. авіац. ун-ту “НАУ-друк”, 2009. – С. 135–137.
281. Михальчук Н. О. Развитие интеллектуальных возможностей школьников средствами литературы : [навч.-метод. посіб. для студ. вузів фіз. вих. і спорту] / Наталія Олександрівна Михальчук, Едуард Зенонович Івашкевич, Раїса Захарівна Поташнюк. – Рівне : ТОВ “Принт Хауз”, 2010. – 192 с.
282. Молчанов С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / Сергей Григорьевич Молчанов. – Челябинск : ЧелГУ, 1998. – 255 с.
283. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко // Психологический журнал. – Т. 16. – № 1. – 1995. – С. 84–90.
284. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності / Валентин Олексієвич Моляко // Зб. наук. пр. до

- 10-річчя АПН України “Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002” / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : “ОВС”, 2002. – С. 481–491.
285. Монахова Л. Ю. Тестовий контроль в процесі навчання курсантів Воєнно-медичної академії іноземній мові / Лира Юрьевна Монахова, Інна Сергіївна Мадай // Вестник Російської Воєнно-медичної академії. – 2007. – № 4 (20). – С. 127–129.
286. Мудрик А. В. Комунікативна культура особистості: теоретичні і методологічні проблеми : [зб. науч. тр. АПН СРСР] / Анатолій Вікторович Мудрик. – М. : АПН, 1989. – 284 с.
287. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / Сергій Олександрович Мусатов ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Рівнен. міськвиконком, Від. освіти, Рівнен. наук.-практ. лаб. гуманізації навчання. – К. ; Рівне : Ліста-М, 2003. – 176 с.
288. Мясіщев В. Н. Психологія відносин / Володимир Николаєвич Мясіщев / [под ред. А. А. Бодалєва ; вст. ст. А. А. Бодалєва]. – М. : Изд-во “Ин-т практ. психол.” ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1995. – 356 с.
289. Назаренко А. Л. Научно-популярная литература как объект функциональной стилистики и лингводидактики: на материале английского языка: автореф. дис. ... доктор филол. наук / Алла Леонидовна Назаренко. – М., 2000. – 44 с.
290. Назаретян А. П. Компетентность руководителя как условие оптимизации управления кадрами / Акоп Погосович Назаретян, Игорь Николаевич Дроздов // Матер. міжкафедр. науч.-практ. конф. “Становление государственной службы в России и подготовка высшего административно-управленческого персонала”. – М. : РАГС, 1998. – С. 32–34.
291. Найн А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / Альберт Яковлевич Найн, Федор Николаевич Ключев. – Челябинск : Изд-во ЧИРПО, 1998. – 264 с.
292. Нарский И. С. Западноевропейская философия XVIII века : [учеб. пособие] / Игорь Сергеевич Нарский. – М. : Высшая школа, 1973. – 304 с.

293. Насталовська І. В. Дери́вація як спосіб породження вторинного тексту / Ірина Вікторівна Насталовська // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 26. – С. 234–237.
294. Нелюбин Л. Л. История и теория перевода в России / Лев Львович Нелюбин, Георгий Теймуразович Хухуни. – 3-е изд. – М. : Изд-во МТОУ, 2003. – 416 с.
295. Немцов В. Д. Стратегічний менеджмент : [навч. посіб. для вищ. навч. закл.] / Віктор Дмитрович Немцов, Людмила Євгенівна Довгань. – Київ : ЕксОб, 2002. – 559 с.
296. Непомнящая Н. И. Отношение структурного и генетического методов в психологии / Нинель Ионтельевна Непомнящая // Сб. “Проблемы исследования систем и структур”. – М., 1965. – 176 с.
297. Нечаева В. М. Методика обучения переводческой деятельности / Валерия Михайловна Нечаева. – М. : Рус. яз., 1994. – 85 с.
298. Никитин Б. П. Развивающие игры / Борис Павлович Никитин. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.
299. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англ. мови) : [навч. посіб.] / Софія Юріївна Ніколаєва ; Інститут змісту і методів навчання, Київський держ. лінгв. ун-т. – К. : ІЗМН, 1996. – 312 с.
300. Новиков А. И. Концептуальная модель порождения вторичного текста / Анатолий Иванович Новиков, Н. Л. Сунцова // Обработка текста и когнитивные технологии. – Казань. : Изд-во КГУ, 1999. – № 3. – С. 158–166.
301. Обозов Н. Н. Диагностика супружеских затруднений / Николай Николаевич Обозов, А. Н. Обозова // Психол. журн. – 1982. – № 3. – С. 147–151.
302. Огуй О. Д. Лінгвістика та перекладознавство / Олександр Дмитрович Огуй, Ольга Ярославівна Івасюк // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 165–166 : Германська філологія. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 145–157.

303. Олейник Т. И. Ролевая игра в обучении диалогической речи шестиклассников / Т. И. Олейник // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 27–31.
304. Омаров А. М. Руководитель : размышления о стиле управления / Алим Магомедович Омаров. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.
305. Орбан-Лембрик Л. Е. Комунікативний простір міжособистісних відносин / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип. 4. – С. 130–136.
306. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : [посібник] / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
307. Орёл В. Е. Развитие личности профессионала / Валерий Емельянович Орёл // Психология труда : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / [под ред. проф. А. В. Карпова]. – М. : Изд.-во Владос-Пресс, 2003. – С. 249–269.
308. Осипова Е. А. Теория и практика социального брендинга. Ценностные аспекты создания брендов в социальной сфере : [учеб. пособ.] / Елена Анатольевна Осипова. – М. : ИПК госслужбы, 2009. – 156 с.
309. Осницкий А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / Алексей Константинович Осницкий, Наталья Владимировна Бякова, Светлана Владимировна Истомина // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 3–12.
310. Осницкий А. К. Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения / Алексей Константинович Осницкий // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 136–148.
311. Павелків Р. В. Феноменологія морального розвитку особистості : детермінація, механізми, генезис : [монографія] / [під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової]. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 368 с.
312. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монографія] / Роман Володимирович Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.

313. Павилёнис Р. И. Проблема смысла : современный логико-философский анализ языка / Роландас Ионович Павилёнис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
314. Павлова Л. В. Организация личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка (теория и практика) : [монография] / Любовь Владимировна Павлова. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – 127 с.
315. Парошина Р. А. Формирование коммуникативности у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Специальность 13.00.01 – теория и история педагогики / Раиса Алексеевна Парошина. – Красноярск : [б. и.], 1991. – 16 с.
316. Паршин А. Теория и практика перевода / Андрей Паршин. – М. : Русский язык, 2000. – 161 с.
317. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 174 с.
318. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : [пособие для учителей иностр. яз.] / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
319. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений] / Виталий Александрович Слостенин, Илья Федорович Исаев, Александр Иванович Мищенко [и др.]. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
320. Самойленко Э. В. Развитие системы технического творчества в условиях дополнительного образования детей с использованием дистанционной формы обучения / Элла Владимировна Самойленко // Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Ставрополь, 2004. – 209 с.
321. Петров А. Основные концепты компетентного подхода как методологической категории / А. Петров // *Alma mater*. – 2005. – № 2. – С. 54–58.
322. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Лариса Андреевна Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – С. 48–112.

323. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич Ярошевский. – М. : Инфра-М, 1998. – 525 с.
324. Пиотровский Р. Г. Лингвистические оценки расхождения близкородственных языков / Раймунд Генрихович Пиотровский // Вопросы языкознания. – 1973. – № 5. – С. 38.
325. Питер Л. Дж. Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось / Лоуренс Джонстон Питер, Реймонд Халл. – М. : Изд-во “Прогресс”, 1990. – 320 с.
326. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Іван Павлович Підласий. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 616 с.
327. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Зінаїда Федорівна Підручна. – Тернопіль, 2008 – 21 с.
328. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Ленаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 23 с.
329. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : [монографія] / Надія Іванівна Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
330. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ... доктора психологических наук : специальность 19.00.07 – педагогическая психология / Николай Анатольевич Подымов ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1999. – 390 с.
331. Подымова Л. С. Профессионально педагогическая культура и субкультура учителя / Людмила Степановна Подымова, Людмила Ивановна Духова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 22–27.

332. Попов Ю. В. О предпосылках лингвистического моделирования текста / Ю. В. Попов // Межвузовский сборник научных трудов “Текст. Структура и семантика”. – Пятигорск, 1981. – С. 150–157.
333. Попова З. Д. Семантическое пространство языка как категория когнитивной лингвистики / Зинаида Даниловна Попова // Вестник ВГУ. – Серия 1. Гуманитарные науки. – 1996. – № 2. – С. 64–68.
334. Попова А. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвузов средствами психологической практики : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Попова. – Ростов н/Д., 2004. – 234 с.
335. Попович А. Проблемы художественного перевода / Антон Попович [пер. со слов. И.А. Бернштейн и И.С. Чернявской]. – М. : Высшая школа, 1980. – 199 с.
336. Поршнева Е. Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика : монография / Елена Рафаэлевна Поршнева. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. – 148 с.
337. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / Валентина Ильинична Постовалова // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Б. А. Серебренников [и др.]; Акад. наук СССР, Ин-т языкознания / [отв. ред. Б. А. Серебренников]. – М. : Наука, 1988. – С. 8–69.
338. Постовалова В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) / Валентина Ильинична Постовалова // Фразеология в контексте культуры : [сб. ст.] / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Проблем. группа “Общ. Фразеолология” / [отв. ред. В. Н. Телия]. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 25–34.
339. Потапова В. Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення : [монографія] / Валентина Дмитрівна Потапова. – Донецьк, 2005. – 336 с.

340. Потапова Р. К. Речевая коммуникация : От звука к высказыванию / Родмонга Кондратьевна Потапова, Всеволод Викторович Потапов. – М. : Языки славянских культур, 2012. – 230 с.
341. Потебня А. А. Мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня. – 5-е изд. – Одесса : Госиздат Украины, 1926. – 315 с.
342. Практикум по возрастной и педагогической психологии : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / Анатолий Андреевич Алексеев, Ирина Анатольевна Архипова, В. Н. Бабий [и др.] / [под ред. А. И. Щербакова]. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
343. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / Анна Михайловна Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 304 с.
344. Про Національну програму інформатизації : [закон України від 4 лютого 1998 р.] : станом на 02.12.2012 р. [зі змінами і доп. : Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>.
345. Пронина Р. Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Раиса Федоровна Пронина. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1973. – 200 с.
346. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів : зміст, структура, тенденції розвитку / Наталія Георгіївна Протасова. – К. : Знання, 1998. – 176 с.
347. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.] / Николай Сергеевич Пряжников, Елена Юрьевна Пряжникова. – М. : Издат. центр “Академия”, 2001. – 480 с.
348. Психологические тесты – 1 : [науч. изд.] / [сост. В. Д. Коновалов]. – М. : СВЕТОТОН, 1996. – 336 с.
349. Психология личности : [тесты, опросники, методики] / Авт.-сост. к.п.н., доцент Наталия Валентиновна Киршева и Н. В. Рябчикова. – М. : Геликон, 1995. – 236 с.

350. Пумпянский А. Л. Перевод английской научной литературы : [грамматика] / Алексей Леонидович Пумпянский. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 103 с.
351. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научно-технической литературы: лексика и грамматика / Алексей Леонидович Пумпянский ; Акад. наук СССР ; Всесоюзн. ин-т науч.-техн. информации. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 303 с.
352. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы: Фонетика. Грамматика. Лексика / Алексей Леонидович Пумпянский ; Акад. наук СССР ; Всесоюзн. ин-т науч.-техн. информации. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1962. – 448 с.
353. Пумпянский А. Л. Английский литературный язык (связь произношения и правописания) / Алексей Леонидович Пумпянский. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 152 с.
354. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Людмила Прокопівна Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20–26.
355. Рабочая книга практического психолога : технология эффективной профессиональной деятельности : [пособ. для специалистов, работающих с персоналом] / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : Изд. Дом “Красная площадь”. – 1996. – 397 с.
356. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация : [пер. с англ.] / Джон Равен. – М. : “Когито-Центр”, 2002. – 396 с.
357. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы : [пер. с англ.] / Джон Равен. – Изд. 2, испр. – М. : “Когито Центр”, 2001. – 142 с.
358. Радченко О. А. Язык как мирозидание : лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / Олег Анатольевич Радченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 310 с.
359. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособ. для факультетов : психологических, экономических и менеджмента : в

- 2 т. / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара : Издательский дом “Бахрах-М”, 2007. – Т.1 – 440 с.
360. Ракилов А. И. Философия компьютерной революции / Анатолий Ильич Ракилов, Т. В. Андрианова // Вопр. философии. – 1986. – № 11. – С. 72–81.
361. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции / Семён Хаскевич Раппопорт. – М. : Музыка, 1968. – 160 с.
362. Раянгу В. А. Экономические проблемы определения перспектив подготовки кадров : [науч. изд.] / Вяйно Арвович Раянгу ; отв. ред. акад. АН ЭССР А. А. Керна ; Акад. наук ЭССР, Ин-т экономики. – М. : Наука, 1987. – 102 с.
363. Реан А. А. Психология изучения личности : [учеб. пособ.] / Артур Александрович Реан. – СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
364. Ревзин И. И. Основы общего и машинного перевода / Исаак Иосифович Ревзин, Виктор Юльевич Розенцвейг. – М. : Высш. шк., 1964. – 243 с.
365. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Людмила Александровна Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
366. Редозубов К. Н. Технический перевод в школе : [учеб. пособ.] / Константин Николаевич Редозубов. – 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
367. Резапкина Г. В. Я и моя профессия : программа профессионального самоопределения для подростков : [учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов] / Галина Владимировна Резапкина. – М. : Генезис, 2000. – 128 с.
368. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика: очерки лингвистической теории перевода / Яков Иосифович Рецкер. – 2-е изд., стер. – М. : Р. Валент, 2007. – 240 с.
369. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / Ирэна Веньяминовна Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
370. Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода / Дуглас Робинсон / [пер. с англ.]. – М. : КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005, 304 с.

371. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Галина Владимировна Рогова, Фейга Мееровна Рабинович, Татьяна Евгеньевна Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 285 с.
372. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты / Виктор Юльевич Розенцвейг. – Л. : Наука, ЛО, 1972. – 80 с.
373. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Николай Сергеевич Розов. – М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 193 с.
374. Рубакин Н. А. Как заниматься самообразованием : [сборник] / Николай Александрович Рубакин / [вступ. статья Т. К. Крук]. – М. : Сов. Россия, 1962. – 127 с.
375. Рубина Л. Я. Советское студенчество: социолог. очерк / Людмила Яковлевна Рубина. – Москва : Мысль, 1981. – 207 с.
376. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : ПИТЕР, 1999. – 712 с.
377. Рязанова Л. Г. Влияние мотивов деятельности на воспроизведение вербального материала в условиях помех / Людмила Георгиевна Рязанова // Вопросы психологии – 1977. – № 1. – С. 168–175.
378. Ряховский В. Ф. Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского) / В. Ф. Ряховский // Большая энциклопедия психологических тестов / [авт.-сост. А. А. Карелин]. – М : Эксмо, 2007. – С. 290–291.
379. Савчин М. В. Моральна свідомість та самосвідомість особистості / Мирослав Васильович Савчин. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 288 с.
380. Садохин А. П. Мировая художественная культура : [учеб. пособ. для вузов] / Александр Петрович Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 560 с.
381. Саенко Н. В. Періодична преса як засіб оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.09 / Наталія Віталіївна Саєнко ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003. – 176 с.
382. Сальцева С. В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Светлана Васильевна Сальцева ; Институт профессионального самоопределения молодежи РАО. – М., 1996. – 458 с.
383. Самойленко Г. А. Методика обучения устному переводу : первый этап на материале фр. яз. ; тема дис. и автореф. ... канд. пед. наук по ВАК 13.00.02 / Галина Алексеевна Самойленко. – Липецк, 1998. – 134 с.
384. Сапрыкина Н. Н. Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Николаевна Сапрыкина. – Оренбург, 1999. – 185 с.
385. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто : опыт феноменологической онтологии / Жан-Поль Сартр / [пер., предисл. и примеч. В. И. Колядко] // Мыслители XX века. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
386. Сартр Ж.-П. Воображаемое : феноменологическая психология воображения / Жан-Поль Сартр / [пер. М. И. Бекетова]. – СПб. : Наука, 2001. – 318 с. – (Французская библиотека).
387. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
388. Сдобников В. В. Теория перевода : [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / Вадим Витальевич Сдобников, Ольга Владимировна Петрова. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 448 с.
389. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник] / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2008. – 712 с.
390. Семенов А. Л. Перевод : теория, практика и методика преподавания / Аркадий Львович Семенов, Лев Константинович Латышев. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

391. Семиченко В. А. Психология социальных отношений / Валентина Анатольевна Семиченко. – К. : Основы, 1999. – 268 с.
392. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: язык и мышление / Борис Александрович Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.
393. Сериков В. В. К проблеме формирования педагогического мышления у будущих учителей и руководителей школ / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград, 1991. – С. 35–39.
394. Скиба К. М. Перспективи імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у вишах України / Катерина Миколаївна Скиба // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 3. – С. 61–70.
395. Складчикова Н. В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе / Н. В. Складчикова // Номинация и контекст : [сб. научных трудов]. – Кемерово, 1985. – С. 21–29.
396. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостёнин. – М. : Просвещение, 1976 – 160 с.
397. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / Анатолий Александрович Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.
398. Смульсон М. Л. Стратегия как система средств творческой деятельности / Марина Лазаревна Смульсон // Тезы докл. научно-теор. конф. “Проблема творчества : категории эвристики”, г. Юрмала, 1-2 ноября 1985 г. – Рига : Лат. НИИИТК, 1985. – С. 23–25.
399. Солоник Н. В. Толкование чужих слов : этапы, аспекты, пределы / Н. В. Солоник // Сборник статей всероссийской (с международным участием) научной конференции “Лингвистические и эстетические аспекты анализа текста и речи”, 20-22 февраля 2002 г., в 3 томах. – Соликамск, 2002. – С. 168–192.

400. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : автореф. дис. ... д-ра фил. наук / Александр Геннадиевич Сонин. – М., 2006. – 44 с.
401. Сорокин Ю.А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Юрий Александрович Сорокин, Евгений Федорович Тарасов, Александр Маркович Шахнарович / [отв. ред. А. А. Леонтьев]. – М. : Наука, 1979. – 328 с.
402. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Фердинанд де Соссюр / [пер. с фран. Б. П. Нарумова ; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой]. – М. : Прогресс, 1990. – 274 с.
403. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр / [пер. с франц. А. М. Сухотина] // Серия “Лингвистическое наследие XX века”. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
404. Стернин И. А. Практическая риторика в объяснениях и упражнениях для тех, кто хочет научиться говорить / Иосиф Абрамович Стернин. – Воронеж : “Истоки”, 2011. – 169 с.
405. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов-н/Д : Логос, 1995. – 646 с.
406. Стрелковский Г. М. Научно-технический перевод / Геннадий Михайлович Стрелковский, Лев Константинович Латышев. – М. : Просвещение, 1980. – 175 с.
407. Сухенко К. М. Лексичні проблеми перекладу / К. М. Сухенко. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1972. – 213 с.
408. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / Эльвира Эвальдовна Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 252 с.
409. Сыроваткин С. Н. Теория перевода в аспекте функциональной лингвосемиотики / Сергей Николаевич Сыроваткин. – Калининград : Калининградский гос. университет, 1978. – 84 с.

410. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сэпир / [пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика]. – 2-е изд. – М. : Издательская группа “Прогресс”, 2001. – 656 с.
411. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Нина Фёдоровна Талызина. – М. : Академия, 2006. – 194 с.
412. Татенко В. О. Суб’єктна парадигма у психології освіти / Віталій Олександрович Татенко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 11–23.
413. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Юрий Геннадьевич Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.
414. Тельпуховская Ю. Н. Русский язык в определениях и таблицах, схемах : справочное пособие для учащегося. 5-11 классы. / Юлия Николаевна Тельпуховская. – Харьков : Веста, 2004.
415. Терехова М. Ю. Лингвостилистический статус учебных видов вторичного текста : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Марина Юрьевна Терехова – М., 1988. – 25 с.
416. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учеб. пособ.] / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
417. Титов В. М. Психологічні механізми внутрішнього діалогу / Віктор Михайлович Титов // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / Валерія Вікторівна Андрієвська, Георгій Олексійович Балл, Анатолій Генріхович Волинець [та ін.] / [за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі]. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 80–87.
418. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Л. Ткаченко. // Зб. наук. ст. учасників Всеукр. наук.-практ. конференції “Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”, Київ., 23–24 груд. 2003 р. /

- голова ред. кол. : І. І. Тимошенко ; Європейський ун-т (м. Київ), Львівський ін.-т внутрішніх справ при НАВС України. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 588 с.
419. Толочек В. А. Структура и форма индивидуального стиля деятельности в спорте / Владимир Алексеевич Толочек // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 145–149.
420. Тощенко Ж. Т. Социология : [общий курс] / Жан Терентьевич Тощенко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Прометей : Юрайт-М, 2001 – 511 с.
421. Трипольская Т. А. Лабораторные работы по лексикологии : для студентов филологического факультета / Татьяна Александровна Трипольская, Е. Ю. Булыгина. – Новосибирск : НГПИ, 1992. – 266 с.
422. Тряпицина А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / Алла Прокофьевна Тряпицына. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 91 с.
423. Турецкий О. А. О комплексном подходе в подготовке молодежи к труду и ее использование в общественном хозяйстве / О. А. Турецкий, Н. С. Шевченко. – М. : Наука, 1981. – 182 с.
424. Ужченко В. Д. Актуальні питання розвитку української мови. Вступ. Лексикологія. Фразеологія : [посіб. для магістрантів] / Віктор Дмитрович Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 148 с.
425. Улановский А. М. Проблема феноменологического описания и описательный подход в психологии / Алексей Маркович Улановский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 2 / [под общ. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой]. – М. : Смысл, 2006. – С. 106–124.
426. Уорф Б. Л. Наука и языкознание / Бенджамин Ли Уорф // Зарубежная лингвистика. 1 : Новое в лингвистике : Избранное / [пер. с англ. Ю. К. Лекомцева, общ. ред. В. А. Звегинцева и Н. С. Чемоданова]. – М. : Прогресс, 1999. – С. 92–106.
427. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. языков / Андрей Венедиктович

- Фёдоров. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : ООО “Издательский Дом “ФИЛОЛОГИЯ ТРИ”, 2002. – 416 с.
428. Флиер А. Я. История культуры как смена доминантных типов идентичности / Андрей Яковлевич Флиер // *Личность. Культура. Общество.* – 2012. – Т. 14. – Вып. 1 (69–70). – С. 108–122.
429. Френсис Гальтон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyera.ru/frensis-galton-bio.htm> (дата обращения : 08.06.2015) – Загл. с экрана.
430. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас / [пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева, послесл. Б. В. Маркова]. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.
431. Хайруллин В. И. Перевод научного текста : лингвокультурный аспект : [метод. пособ.] / Владимир Ихсанович Хайруллин. – М. : Всероссийский центр переводов, 1992. – 126 с.
432. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
433. Халеева И. И. Подготовка переводчика как “вторичной языковой личности” : аудитивный аспект / Ирина Ивановна Халеева // *Тетради переводчика : [науч.-теор. сб.]* / [под ред. С. Ф. Гончаренко]. – Вып. 24. – М. : МГЛУ, 1999. – С. 63–72.
434. Халимон І. Й. Інтегративний курс з теорії іноземної мови як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності “іноземна мова” / Ірина Йосипівна Халимон // *Вісн. Житомир. держ. ун-ту.* – 2008. – № 41. – С. 153–157.
435. Хараш А. У. Вдвоем с самим собой : краткое введение в психогигиену одиночества / Адольф Ульянович Хараш // *Психология в вузе.* – 2014. – № 1. – С. 25–41.
436. Хинш Р. Социальная компетенция : практическое руководство по тренингу : [перев. с нем.] / Рюдигер Хинш, Симоне Виттманн. – Харьков : Гуманитарный центр, 2005. – 192 с.

437. Хитч Г. Чем ограничивается объем рабочей памяти у детей? Теоретические и прикладные аспекты развития учебных способностей / Грэм Хитч, Ф. Грегори Эшби, Элен Мари Вальдрон [и др.] // Психология обучения. Дайджест : дайджест российской и зарубежной прессы / Современный Гуманитарный Университет. – М. : НОУСПИ, 2002. – № 7. – С. 50–51.
438. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / Марина Александровна Холодная // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 84–92.
439. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявления своеобразия индивидуального интеллекта : [учеб. пособ. для студентов специальности 02/04 КГУ им. Т. Г. Шевченка] / Марина Александровна Холодная. – К., 1990. – 75 с.
440. Хорнби А.С. Конструкции и обороты английского языка / Альберт Сидни Хорнби / [пер. с англ. А. С. Игнатъева]. – М. : АО “Буклет”, 1992. – 336 с.
441. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов : доклад [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения : 08.06.2015). – Загл. с экрана.
442. Хухуни Г. Т. “Обновление” переводов священного писания : причины и следствия [Электронный ресурс] / Георгий Теймуразович Хухуни, Анна Александровна Осипова // Вестник Московского государственного областного университета : [электронный журнал]. – 2012. – № 4. – С. 51–56. – Режим доступа : <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/234>.
443. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук / Виталий Владимирович Цветков. – Великий Новгород, 2002. – 155 с.
444. Цвиллинг М. Я. О переводе и переводчиках : [сб. науч. ст.] / Михаил Яковлевич Цвиллинг. – М. : Восточная книга, 2009. – 288 с.

445. Циткина Ф. А. Терминология и перевод : к основам сопоставительного терминоведения / Фаина Анатольевна Циткина. – Львов : ЛГУ, 1988 – 162 с.
446. Чайковский Р. Р. Состояние и перспективы изучения макропредложений как элементов структуры художественного текста / Роман Романович Чайковский // Материалы науч. конф. “Лингвистика текста” / МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1974. – Ч. 2. – С. 133–140.
447. Чеботарева Е. Ю. Социальная креативность как фактор этнической идентичности личности в межкультурном пространстве / Елена Юрьевна Чеботарева, М. М. Подобед // Матер. науч.-практ. конф. “Самореализация личности в межкультурном пространстве”, Москва, 24–25 мая 2012 г. – М. : Российский университет дружбы народов, 2012. – С. 248–252.
448. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики / Наталія Василівна Чепелева // Актуальні проблеми сучасної української психології : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 15–24.
449. Черемисина А. А. Формирование правовой компетентности старших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Александра Анатольевна Черемисина. – Оренбург, 2000. – 192 с.
450. Чернов Г. В. Коммуникативный контекст сообщения и смысловой вывод. Смысловая (субъективная) избыточность сообщения / Гелий Васильевич Чернов // Основы синхронного перевода. – М. : Высшая школа, 1987. – С. 90–125.
451. Чужакин А. П. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи / Андрей Павлович Чужакин, Светлана Геннадьевна Спирина. – М. : Изд. дом “Экспримо”, 2007. – 88 с.
452. Шарафутдинова Л. Ф. Метаязыковой потенциал естественного языка (на материале креолизованных текстов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Люция Фархатовна Шарафутдинова. – Калининград, 2010. – 23 с.

453. Шартье Д. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий / Дидье Шартье // Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы / [под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера]. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – С. 201–208.
454. Швейцер А. Д. Теория перевода : статус, проблемы, аспекты / Александр Давидович Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
455. Шестаков Д. Пьеса в семнадцати действиях / Д. Шестаков // Семь английских пьес. – М., 1968. – С. 601–623.
456. Шипилина Л. А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете / Людмила Андреевна Шипилина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. – 293 с.
457. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод : деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / Анатолий Федорович Ширяев. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.
458. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / Сергей Евгеньевич Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – № 2. – С. 15–20.
459. Шубкин В. Н. Количественные методы в социологических исследованиях проблем трудоустройства и выбора профессии / В. Н. Шубкин, В. И. Артемов, Н. Р. Москаленко [и др.] // Количественные методы в социологических исследованиях / отв. ред. А. Г. Аганбегян и В. Н. Шубкин. – Новосибирск : НГУ, 1964. – С. 98–112.
460. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : Общие вопросы методики. – 2-е изд. / Лев Владимирович Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.
461. Юнина Е. А. Современные образовательные технологии / Елена Анатольевна Юнина // Педагогическая психология : социально-личностное образование. – Пермь : ПРИПИТ, 2004. – 92 с.
462. Ядов В. А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / Владимир Александрович Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.

463. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода / Роман Осипович Якобсон // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистики : [сборник статей] / [пер. с англ., нем., франц.] / [вст. статья и общ. ред. перевода В. Н. Комиссарова]. – М., 1978. – С. 16–24.
464. Яковлева О. Н. Педагогические условия формирования основ профессионального мастерства у будущих переводчиков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Ольга Николаевна Яковлева. – Ижевск, 2006. – 205 с.
465. Якуба Е. А. Социология : [учеб. пособ.] / Елена Александровна Якуба. – Харьков : “Константа”, 1996. – 176 с.
466. Якунин В. А. Педагогическая психология : [учеб. пособ.] / Валерий Александрович Якунин ; [европ. ин-т экспертов]. – СПб. : Изд-во “Полиус”, 1998. – 225 с.
467. Яровицкий В.А. Гальтон Френсис / Владислав Алексеевич Яровицкий // 100 великих психологов / Авт.-сост. В. Яровицкий. – М. : Вече, 2004 – С. 205–208.
468. Bennet M. J. Basic concepts of Intercultural Communication : Selected Readings / Milton J. Bennett. – Yarmouth : Intercultural Press, 1998. – 232 p.
469. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity / Milton J. Bennett // Education for the intercultural experience / in ed. : R. M. Paige. – Yarmouth : Intercultural Press, 1993. – 400 p.
470. Brisling R. W. Intercultural interactions / Richard W Brisling, Kenneth Cushner, Craig Cherrie. – Beverly Hills : Sage Publications, 1986. – 48 p.
471. Burke H. R., Raven’s Progressive Matrices : A review and critical evaluation / Henry R. Burke // Journal of Genetic Psychology. – 1958. – 93 p.
472. Catford J. C. A linguistic theory of translation : An essay in applied linguistics / John Cunnison Catford. – London, England : Oxford University Press, 1965. – 126 p.
473. Chomsky N. Deep structure, surface, and semantic interpretation / Noam Chomsky; in Eds : D. D. Steinberg, L. A. Jakobovits. – Cambridge : Semantics :

- An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology, 1971. – 320 p.
474. Chun D. M. Research on Text Comprehension in Multimedia Environments / Dorothy M. Chun, Jan L. Plass // Language Learning and Technology. – 1997. – Vol. 1. – No. 1. – July. – P. 60–81.
475. van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning / Jan Ate van Ek // Projekt No. 12 : Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. II: Levels : Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. – Strasburg, 1987. – 77 p.
476. Giddens A. Central problems in social theory / Anthony Giddens . – Oakland : University of California Press, 1979. – 294 p.
477. Gutt E.-A. Pragmatic Aspects of Translation : Some Relevance-Theory Observations / Ernst-August Gutt // The Pragmatics of Translation / [ed. by Leo Hickey] / Topics in Translation : 12. – Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd., 1998. – P. 47.
478. Harvey O. J. Conceptual system and personality organization / O. J. Harvey, D. E. Hunt, H. M. Schroder. – N.Y., 1961. – 160 p.
479. Hinshaw L., Attitudes Toward Women and Approaches to Conflict Resolution in College Students in Spain and the United States / Lana M. Hinshaw, Gordon B. Forbes // J. Soc. Psychol. – 1993. – V. 133. – P. 865–867.
480. Hymes D. H. On Communicative Competence / Dell Hathaway Hymes; in eds. : J. B. Pride and Janet Holmes. – New York : Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
481. Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji / pod red. P. Sztompki. – Warszawa – Kraków : PWN, 1999. – 230 s.
482. Labov W. Sociolinguistique / William Labov. – P. : Ed. de Minuit, 1976. – 275 p.
483. Lambert W. E. Children's views of foreign peoples / Wallace E. Lambert, Otto Klineberg. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1967. – 237 p.
484. Lambert W. E. Language, Psychology and Culture / Wallace E. Lambert. – Stanford : Stanford University Press, 1972. – 244 p.

485. Lörcher W. Translation process analysis / Wolfgang Lörcher // Translation and Knowledge. SSOTT IV / [in Eds. : Y. Gambier & J. Tammola]. – Turku : University of Turku; Centre for Translation and Interpreting, 1993. – P. 56–76.
486. Melenk H. Teaching Language in Context / H. Melenk. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
487. Nida E A. Toward a science of translating / Eugene A. Nida. – Leiden : E. J. Brill, 1964. – P. 3–10.
488. Nida E. A. The Theory and Practice of Translation / Eugene A. Nida, C. Taber. – Leiden : E. J. Brill, 1969. – 220 p.
489. Oatley K. Perceptions and representations / Keith Oatley. – Cambridge : Cambridge University Press., 1978. – 262 p.
490. Pelz M. Pragmatik und Lernbestimmung im Fremdsprachenunterricht / M. Pelz. – Heidelberg, 1997. – 186 s.
491. Pflingsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenzen / Ulrich Pflingsten, Rüdiger Hirsch. – Weinheim : Psychologie Verlag Union, 1991. – 88 p.
492. Pike K. L. Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior / Kenneth Lee Pike. – The Hague : Mouton, 1967. – 134 p.
493. Pike K. L. Towards a theory of the structure of human behavior / Kenneth Lee Pike // In Estudios antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio. – Mexico. – P. 659-671 / Selected writings / [repub. in M. B. Ruth (ed.), K. L. Pike]. – The Hague : Mouton, 1972. – P. 106–116.
494. Pohl K.-H. Translating the untranslatable. Approaches to Chinese culture / Karl-Heinz Pohl // Translation und Interpretation. – München : Verlag, 1999. – S. 179–188.
495. Reiß K. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie / Katharina Reiß, Hans J. Vermeer. – Tübingen : Niemeyer, 1984. – 256 s.
496. Rokeach M. The nature of human values / Milton Rokeach. – NY : Free Press, 1973. – 128 p.
497. Savington S. J. Communicative competence : Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savington. – Menlo Park, C.A., 1983. – 320 p.

498. Schleiermacher F. D. E. *Hermeneutics: The Handwritten Manuscripts* by F. D. E. Schleiermacher / Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. – Heidelberg : Carl Winter, 1974. – 191 s.
499. Seleskovitch D. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* / Danica Seleskovitch, Marianne Lederer. – 2-e éd. – Didier : Erudition, 2002 – 388 p.
500. Spitzberg B. H. *Interpersonal communication competence* / Brian H. Spitzberg, William R. Cupach. – Beverly Hills, CA : Sage Publications, Inc., 1984. – 247 p.
501. Stolze R. *Eco-translatology and the Translator's Growth* / Radegundis Stolze // *Journal of Eco-Translatology*. – 2012. – No. 1 (Serial No. 3). – P. 77–89.
502. Triandis, H. C. *Cultural Influences on Personality* / Harry C. Triandis, Eunkook Mark Suh // *Annu. Rev. Psychol.* – 2002. – 53:133–60. – 152 p.
503. Visson L. *From Russian into English : An Introduction to Simultaneous Interpretation* / Lynn Visson. – Ann Arbor, Michigan : Ardis Publishers, 1991. – 256 p.
504. Wechsler D. *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale* / David Wechsler. – New York : Revised. Psychological Corporation, 1981. – 120 p.
505. White R. W. *Competence and the psychosexual stages of development* / Robert W. White // *Symposium on Motivation, Nebraska*, 1960. – V. 8. – P. 97–140.
506. White R. W. *Motivation reconsidered : The concept of competence* / Robert W. White // *Psychol. Rev.* – 1959. – V. 66. – P. 297–333.
507. Williams D. *Improving use of learning technologies in higher education through participant oriented evaluations* / David Dwayne Williams. – [Electronic resource]. – Access mode : http://www.ifets.info/journals/5_3/williams.html (Access date: 09/06/2015). – title from screen.
508. Wilss W. *The Science of Translation : Problems and Methods* / Wolfram Wilss. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1982. – P. 134–135.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Модель опанування чужої культури за М.Беннетом

<i>Етноцентристські дії</i>	<i>Етнорелятивістські дії</i>
І етап	
<ul style="list-style-type: none"> – заперечення; – ізоляція; – сепарація 	<ul style="list-style-type: none"> – визнання; – повага до розбіжностей в поведінці; – повага до розбіжностей в системі цінностей
ІІ етап	
<ul style="list-style-type: none"> – захист; – дифамація; – зверхність 	<ul style="list-style-type: none"> – адаптація; – емпатія; – плюралізм
ІІІ етап	
<ul style="list-style-type: none"> – применшення; – фізичний універсалізм; – трансцендентний універсалізм 	<ul style="list-style-type: none"> – інтеграція; – контекстуальна оцінка; – конструктивна маргінальність

Додаток Б

Таблиця Б.1

Змістова характеристика рольової гри

Гра “Що? Де? Коли?”	Соціокультурний матеріал
“Великобританія”	Географічне положення. Країни, що входять до складу Великобританії; їхні столиці, населення, визначні місця, знамениті люди, міста
“Чим відомі ці міста?”	Міста і пам’ятки Великобританії. Подорож містами
“Коли це було?”	Історичні події Великобританії, дати (коли ці події відбувалися)
“Що Вам відомо про цих людей?”	Видатні письменники, художники, вчені, політики
“Англійські традиції”	Національні свята та звичаї
“Їжа”	Національна кухня
“Розпитай про маршрут”	Назва Лондонських вулиць, площ, музеїв та інших визначних пам’яток культури та архітектури
“Освіта”	Система освіти. Знамениті університети Англії

Таблиця Б.2

Характеристика функцій іншомовного спілкування

Назва функції	Зміст функції	Уміння
Інформаційна (пізнавальна, когнітивна) функція	Запросити інформацію, повідомити інформацію, пояснити інформацію, сприйняти і зрозуміти сприйняту інформацію	Формування продуктивних мовленнєвих умінь: у говорінні і письмі
Регулятивна (спонукальна) функція	Спонукати до виявлення певних дій, попросити про щось або запропонувати що-небудь, порадити, домовитися про будь-що, сприйняти спонукання і відреагувати на нього	
Емоційно-оцінна (ціннісно-орієнтаційна) функція	Висловити думку, оцінку, виявити почуття, емоції, доводити, переконувати, відчувати задоволення / незадоволення та інші почуття від сприйнятої інформації	
Етикетна функція	Звернутися, розпочати розмову, висловити інтерес до співрозмовника, вміння уважно слухати і чути, підтримати розмову, закінчити її, привітати зі святом, подякувати, висловити співчуття	Формування рецептивних мовленнєвих умінь в сприйнятті мови на слух: у аудіюванні та читанні

Додаток Б

Таблиця Б.3

Рівні готовності студентів до прояву міжкультурної компетенції за методикою Л.В.Павлової “Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції”

Компоненти готовності	Рівень готовності			
	Високий (5)	Середній (4)	Низький (3)	Початковий (2)
Спрямованість	Глибоко переконаний у соціальній значущості міжкультурної компетенції. Усвідомлює необхідність і значущість міжкультурної комунікації як професійний і громадянський обов'язок. Виявляє активно-творчий інтерес до міжкультурної комунікації. Вирізняється позитивно-активним ставленням, ініціативністю і систематичною цілеспрямованою участю в міжкультурних обмінах. Наполегливо, систематично удосконалює засоби спілкування та виявляє відповідальне ставлення до оволодіння необхідними культурологічними та комунікативними знаннями і вміннями. Є ініціатором досконалих форм і засобів готовності до формування міжкультурної компетенції. Характерний творчий підхід до розв'язання різноманітних ситуацій комунікації.	Переконаний у соціальній значущості міжкультурної компетенції. Усвідомлює необхідність і значущість міжкультурної компетенції як професійний громадянський обов'язок. Орієнтований на міжкультурну комунікацію і виявляє до неї інтерес. Характерним є позитивне ставлення до міжкультурної комунікації. Удосконалює засоби міжкультурної комунікації і виявляє в основному відповідальне ставлення до оволодіння необхідними комунікативними знаннями і вміннями.	Недостатньою мірою усвідомлює соціальну значимість міжкультурної компетенції. Розуміє, що міжкультурна компетенція – це його професійний обов'язок, обов'язок суб'єкта діалогу культур. Характерним є пасивне ставлення до міжкультурної комунікації. До участі в ній спонукають мотиви особистого плану (типу: “потрібно – означає треба”). Не завжди виявляє інтерес до міжкультурної комунікації. Епізодично удосконалює засоби міжкультурної комунікації і виявляє недостатньою мірою відповідальне ставлення до оволодіння необхідними комунікативними знаннями і вміннями. Нейтральне ставлення до міжкультурної комунікації.	Виявляє незрозуміння соціальної значущості міжкультурної компетенції. Не вважає себе суб'єктом діалогу культур, і що міжкультурна компетенція – його професійний та громадянський обов'язок. Характерною є байдужість або негативне ставлення до міжкультурної комунікації. Не виявляє інтересу до міжкультурної комунікації, не демонструє прагнення до оволодіння комунікативними знаннями і вміннями щодо вдосконалення іншомовних засобів спілкування.
Знання	Грунтовно володіє досить глибокими, міцними знаннями, необхідними для прояву міжкультурної компетенції.	Добре володіє знаннями, відповідними достатньому рівню сформованості міжкультурної компетенції.	Знання, необхідні для прояву міжкультурної компетенції, недостатньо глибокі, безсистемні і поверхневі	Знання, необхідні для вияву міжкультурної компетенції, вкрай недостатні і поверхневі.
Уміння	Грунтовно володіє вміннями міжкультурної комунікації.	Добре володіє вміннями міжкультурної комунікації.	Вміння для повноцінної міжкультурної комунікації сформовані недостатньою мірою	Не володіє вміннями, необхідними для здійснення повноцінної міжкультурної комунікації.

Додаток Б

Таблиця Б.4

Рівні сформованості інформаційної компетенції майбутніх філологів

Критерії	Показники	Рівні		
		креативний	інтерпретуючий	адаптуючий
Мотиваційно-потребнісний	Сформованість мотиваційно-потребнісної сфери особистості майбутнього філолога	Виявляє стійку потребу в перекладацькій діяльності як стилі власного життя. Потреба в постійному особистісному зростанні. Різноманітність і широта інтересів. Переважають мотиви, спрямовані на підвищення свого професійного рівня та задоволення інтересів особистісного і суспільного характеру	Виявляє ситуативну потребу в перекладацькій діяльності; це залежить від настрою, зовнішніх факторів. Поінформований щодо способів самостійної роботи над вдосконаленням власних професійних умінь, але не регулярно їх використовує	Не виявляє потреби в перекладацькій діяльності; це залежить від настрою, зовнішніх факторів. Не знає і не бажає застосовувати способи професійного саморозвитку. У мотивах переважає спрямування на інтереси і запити батьків, адміністрації, керівників
Когнітивно-технологічний	Сформованість предметно-практичної сфери пізнавальної діяльності майбутніх філологів	Демонструє високий рівень практичного володіння мовами; висока якість перекладу в нестандартних ситуаціях: мовлення оратора (письмовий текст) відповідає нормі мови; високий рівень володіння інформаційними засобами перекладу; філолог у процесі перекладу враховує географічні, природно-кліматичні особливості, культуру, мистецтво, етикет країни досліджуваної мови. Демонструє високий рівень перекладу складних для розуміння і перекладу тем	Демонструє середній рівень виконання письмового перекладу, перекладу з аркуша, всіх видів послідовного перекладу; середній рівень знань інформаційних засобів перекладу. Мало цікавиться подіями у світі та країні, мова якої вивчається. Частково володіє перекладацьким скорописом. Має неглибокі знання про мовну норму (рідної та іноземної), про правила використання одиниць мови відповідно до сфери професійної діяльності, обстановку міжкультурного спілкування	Демонструє низький рівень практичного володіння мовами і, відповідно, – низький рівень перекладацьких умінь, низький рівень знань інформаційних засобів перекладу. Не вміє регулювати свою поведінку з урахуванням етнолінгвістичних відмінностей осіб, які беруть участь у комунікації, не знає особливостей різних видів перекладу, не цікавиться подіями в світі та країні, мова якої вивчається; не володіє перекладацьким скорописом
	Сформованість інтелектуальної сфери майбутніх філологів	Здатний ефективно здійснювати перекладацьку діяльність в умовах стресу, мобілізувати – у разі потреби – додаткові розумові зусилля. Здатний утримувати в пам'яті необхідну інформацію. Вміє розподіляти і переключати увагу з однієї діяльності на іншу; демонструє швидкий темп перекладу; вміє логічно та правильно побудувати вислів, виділити в ньому ключову інформацію	Не здатний здійснювати перекладацьку діяльність в умовах стресу, мобілізувати додаткові розумові зусилля, не вміє утримувати в пам'яті неабияку кількість інформації. Не вміє розподіляти і переключати увагу з однієї діяльності на іншу; демонструє середній темп перекладу; не завжди логічно вірно вибудовує висловлювання	Не здатний ефективно здійснювати перекладацьку діяльність; не вміє утримувати в пам'яті навіть мінімальну кількість інформації. Демонструє низький темп перекладу; зазнає неабияких труднощів при переході з однієї мови на іншу; не вміє логічно правильно побудувати висловлювання, виділити в ньому ключову інформацію

Таблиця Б.4 (продовження)

Когнітивно-технологічний	Сформованість інформаційно-технологічної сфери пізнавальної діяльності майбутніх філологів	Володіє інформацією про існуючі ІТ перекладу, вміє ними користуватися. Максимально використовує можливості, що надають ІТ перекладу. Володіє технікою пошуку професійно зорієнтованої інформації за допомогою мережі Інтернет. Володіє способами самостійної підготовки до усного перекладу за допомогою ІТ перекладу	Володіє теоретичними знаннями про ІТ перекладу, ознайомлений зі спеціалізованою літературою з перекладу. Частково володіє технікою пошуку та обробки професійно зорієнтованої інформації за допомогою ІТ перекладу. Частково володіє способами самостійної підготовки до усного перекладу за допомогою ІТ перекладу	Не ознайомлений з особливостями ІТ перекладу, як наслідок – не вміє використовувати їх у перекладі. Використовує комп'ютер тільки з метою набору текстової інформації. Не розуміє важливості застосування ІТ у перекладі (електронні словники, Інтернет, електронні перекладачі)
	Сформованість емоційної сфери майбутнього філолога	Демонструє емоційну стабільність в нестандартних ситуаціях перекладу (шум в навушниках, неемоційне мовлення співрозмовника, діалектна вимова). Добре володіє прийомами саморегуляції; вміє концентруватися на смислового змісті повідомлення і короткочасно утримувати його в пам'яті. Стресостійкий; демонструє стійке включення у роботу; володіє прийомами релаксації	Здатний керувати своєю поведінкою, організмом, емоціями, настроєм. Здатний мобілізувати внутрішні ресурси особистості тільки в неускладнених ситуаціях. Характеризується ситуативною стомлюваністю, залежною від зовнішніх факторів	Не вміє керувати своїми емоціями; не володіє прийомами релаксації та саморегуляції. Не вміє концентруватися на смислового змісті повідомлення і короткочасно утримувати його в пам'яті. Не знає психологічних основ професійного спілкування; не вміє перекладати в умовах ситуативних бар'єрів (шум в навушниках, неемоційне мовлення співрозмовника, діалектна вимова)
Рефлексивно-аналітичний	Сформованість рефлексивно-оцінної сфери пізнавальної діяльності майбутнього філолога	Володіє аналітичними вміннями: професійно аналізує соціальну ситуацію, діяльність колег, свою власну діяльність, а також її результати. Має високий рівень рефлексивності, що сформована на основі самопізнання та самоаналізу. Вміє оцінювати досягнуті результати і враховувати помилки у подальшій діяльності; демонструє постійну потребу в опануванні новими технологіями, в саморозвитку	Постійно аналізує перекладацьку діяльність (свою і колег); демонструє недостатньою мірою сформовану здатність здійснювати адекватну самооцінку перекладацької діяльності і ефективний самоконтроль. Не завжди ставить перед собою реальні цілі й завдання, адекватно оцінює свої успіхи і свої можливості. Демонструє середній рівень уміння пов'язувати набутий професійний досвід з отриманою новою інформацією	Відсутньою є здатність до самооцінки, саморозвитку; недостатньою мірою сформованою є здатність аналізувати власні дії. Не планує свою діяльність на найближчий час; неадекватно оцінює результати своєї діяльності (або значно занижує, або завищує свої успіхи). Не має достатньою мірою сформованими рефлексивні здібності, не зовсім охоче включається в колективні форми діяльності і колективну рефлексію

Додаток В

Таблиця В.1

**Зміст професійно-психологічної підготовки майбутніх філологів на етапі
проведення формувального експерименту**

<i>Професійно-психологічна підготовка майбутніх філологів</i>		
<i>Орієнтація підготовки на формування рефлексивної позиції та фасилітація саморозвитку особистості</i>	<i>Використання інформаційних технологій, які оптимізують діяльність студента</i>	<i>Включення студентів у діяльність, наближену до реальних умов професії</i>
1. Розробка основних напрямів у роботі із залучення студентів до самостійної роботи з розвитку психологічної складової професійної компетентності перекладачів	1. Використання системи Інтернет-телефону SKYPE для організації живого спілкування з носіями мови	1. Залучення студентів до участі у симуляційних іграх, які імітують перекладацьку діяльність і активізують професійно-особистісні якості, необхідні перекладачеві
2. Моделювання ситуацій продуктивної, малопродуктивної та непродуктивної професійної діяльності	2. Робота в умовах частих перешкод (шум в навушниках, сторонні звуки) в мультимедійному класі з метою формування стресостійкості в умовах здійснення професійної перекладацької діяльності	2. Включення студентів в роботу “бюро перекладів”, організованого на факультеті
3. Читання лекцій, які супроводжуються інтерактивними завданнями, наглядними засобами, що стимулює рефлексію студентів	3. Залучення студентів до постійної роботи з електронними джерелами інформації (текстові та аудіо-сайти мережі Інтернет), звукозаписуючим обладнанням з метою формування потреби в актуалізації своїх здібностей	3. Цілеспрямоване заглиблення студентів у професійні стресові ситуації з метою формування вміння мобілізуватися в потрібний момент
4. Організація самостійної роботи студентів з нормативно-правовими документами, науково-методичною літературою, матеріалами періодичного друку і т.д.	4. Проведення презентації з записом на відеоплівку з метою подальшого обговорення	4. Організація професійно-психологічних тренінгів, що розвивають емоційну та мотиваційну сфери особистості, стимулюють розвиток вмінь та навичок майбутнього перекладача
5. Залучення студентів до обговорення перекладів, записаних на відеоплівку в ході ділової гри	5. Організація відео конференції зі школою англійської мови у Лондоні (Великобританія)	5. Залучення перекладачів-професіоналів для організації бесід зі студентами про їх майбутню професію
6. Навчання студентів прийомам аутогенного тренування, яке дозволяє нейтралізувати вплив стресу через аутогенний тренінг Кей Керані	6. Проведення сеансів релаксації з використанням аудіо- та відеозаписів	6. Розв’язання проблемних ситуацій у формі спільних обговорень у мікрогрупах

Додаток Д

Таблиця Д.1

**Рівень сформованості мовної (лінгвістичної) компетенції майбутніх філологів
(в %, констатувальне дослідження)**

<i>Група респондентів</i>	<i>Рівень сформованості мовної компетенції майбутніх філологів</i>		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
E1	24,36	38,42	37,22
E2	20,19	41,34	38,47
K1	22,91	35,06	42,03
K2	23,11	31,54	45,35
F1	25,16	33,06	41,78
F2	20,04	32,99	46,97
F3	31,68	40,56	27,76
F4	30,54	41,19	28,41

Таблиця Д.2

Рівень сформованості мовної (лінгвістичної) компетенції майбутніх філологів (в %)

<i>Група респондентів</i>	<i>Рівень сформованості мовної компетенції майбутніх філологів</i>					
	<i>Констатувальне дослідження</i>			<i>Заключний зріз формувального експерименту</i>		
	<i>Високий рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>	<i>Високий рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>
E1	24,36	38,42	37,22	67,48	34,18	8,34
E2	20,19	41,34	38,47	72,56	20,32	7,12
K1	22,91	35,06	42,03	28,47	33,11	38,42
K2	23,11	31,54	45,35	31,34	30,69	37,97

Додаток Д

Таблиця Д.3

Використання студентами ендо-лексики в чорнових варіантах перекладів (у %)

№ з/п	Оригінал лексичної одиниці	Переклад лексики в чорновому варіанті	Група досліджуваних							
			Е1	Е2	К1	К2	F1	F2	F3	F4
1.	Interesting remarks	Цікаве зауваження	49,83	42,18	49,11	51,37	42,14	39,82	37,17	36,05
2.	Casual compliment	Несерйозний комплімент	42,14	40,56	43,17	41,02	36,11	49,87	40,34	39,18
3.	Fast-growing family	Родина, що швидко зростає	43,10	42,11	45,16	40,66	42,74	43,12	36,08	37,55
4.	A gallon of water	Галон води	42,56	40,60	37,12	38,73	40,26	39,08	33,68	35,12
5.	The session of the Assembly	Засідання асамблеї	39,02	37,16	36,02	38,01	39,29	45,12	32,66	30,08
6.	The international area	Міжнародна зона	38,17	42,12	38,07	32,14	38,66	41,14	40,54	38,73
7.	A unique President	Унікальний президент	35,63	41,72	40,68	43,61	35,17	39,68	34,02	35,77
8.	Astronomic constant	Астрономічна стала	39,44	38,11	39,02	42,63	48,63	31,07	38,11	30,54
9.	A three-dimensional view	3-D вигляд	36,92	42,12	47,73	45,68	51,14	53,87	49,12	40,56
10.	Solicitor's office	Офіс адвоката	48,53	40,36	47,12	43,77	54,02	53,77	50,68	49,03
11.	In the wrong hands	В неправильних руках	42,12	44,02	48,56	51,02	58,34	55,66	49,17	41,22
12.	Generated	Згенерований	31,07	35,63	43,12	44,76	51,33	58,97	42,07	40,56

Додаток Д

Таблиця Д.4

**Використання студентами експериментальних груп екзо-лексики в перекладах
наприкінці формувального експерименту (в %)**

Оригінал	Кінцевий варіант перекладу лексичної одиниці	Групи респондентів	
		E1	E2
Interesting remarks	досить цікаві зауваження	49,19	58,70
	цікаві примітки	37,85	40,11
	цікаві спостереження	53,11	56,77
Casual compliment	Звичайний комплімент	42,12	36,97
Fast-growing family	Зростаюча родина	38,04	35,13
The session of the Assembly	Збори та засідання асамблеї	40,24	41,29
Whatever special status they may presently have...	Яким би не був їх теперішній статус...	42,93	40,64
This Assembly has increasingly turned its attention to the great problem of disparity...	Наша асамблея постійно звертала свою увагу на величезну проблему відмінності...	41,02	58,34
	Ця асамблея звертала свою увагу на велику проблему відмінності...	39,78	41,77
	Це зібрання постійно приділяло свою зростаючу увагу до значної проблеми відмінності...	50,06	51,13
At a time when the problems of Asia are of such primary concern...	В той час, як проблеми в Азії викликають таку тривогу...	30,04	28,17
	В часи, коли проблеми Азії викликають першочергову стурбованість...	48,97	40,56
In the wrong hands	В руках злочинців	59,67	70,31
	В злочинних руках	40,04	31,85
	В поганих руках	35,92	38,19
	В корисливих цілях	72,47	70,34
A three-dimensional view	Тривимірне зображення	82,74	80,33
	3-D зображення	44,95	40,63
Solicitor's office	Кабінет нотаріуса	43,22	48,27
generated	генерований	58,17	56,93

Додаток Д

Таблиця Д.5

Співвідношення кількості варіантів перекладів виразу **to look up and down**
(заключний зріз формувального експерименту)

<i>Група K1</i>	<i>Відсоток респондентів</i>
Зміряти поглядом	21,6
Обдивитись з ніг до голови	28,3
Поглянути згори	13,1
Обдивитися	15,8
Ретельно оглянути	8,4
Критично подивитися	12,8
<i>Група E1</i>	<i>Відсоток респондентів</i>
Глянути зверхньо	4,2
Оглянути з прискіпливістю	3,7
Подивитися зверху до низу	4,8
Просканувати поглядом	20,3
Просвердлити поглядом	3,7
Кинути недружній погляд	2,1
Пройтися поглядом як сканером	1,2
Зміряти поглядом з голови до ніг	1,5
Недоброзичливо подивитися	5,7
Прискіпливо обдивитися	4,3
З голови до ніг обдивитися	1,2
Глянути, ніби холодною водою облити	1,2
Оцінююче придивитися	4,8
Недобре зиркнути	18,5
Приперти поглядом до стіни	8,3
Прикипіти поглядом	14,5

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Рівень сформованості компонентів лінгвокраїнознавчої компетенції
майбутніх філологів (в %, констатувальне дослідження)

Групи	Параметри оцінки	Рівень сформованості		
		Високий	Середній	Низький
Е1	– знання культурних особливостей представників інших країн	4,32	3,17	4,55
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,96	6,92	6,01
	– знання традицій представників інших країн	8,01	12,76	7,97
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	6,36	8,34	6,38
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	9,29	6,98	3,53
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	33,94	38,17	27,89
Е2	– знання культурних особливостей представників інших країн	5,97	6,91	4,48
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,01	4,45	5,92
	– знання традицій представників інших країн	7,96	6,84	8,31
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	9,84	4,68	7,38
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	6,90	8,31	7,04
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	35,68	31,19	33,13
К1	– знання культурних особливостей представників інших країн	6,90	5,11	4,38
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	7,31	5,42	6,07
	– знання традицій представників інших країн	8,17	9,96	7,36
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	0,23	6,71	6,28
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	8,07	10,04	7,99
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	30,68	37,24	32,08
К2	– знання культурних особливостей представників інших країн	4,56	5,08	4,30
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,31	9,34	4,15
	– знання традицій представників інших країн	7,19	6,88	5,27
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	8,36	9,22	8,85
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	7,24	7,92	6,33
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	32,66	38,44	28,90
F1	– знання культурних особливостей представників інших країн	4,19	3,27	4,31
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,36	6,11	5,97
	– знання традицій представників інших країн	7,09	7,22	6,20
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	13,31	9,31	5,51
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	6,97	8,13	7,05
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	36,92	34,04	29,04
F2	– знання культурних особливостей представників інших країн	5,04	6,82	5,17
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	6,24	5,30	6,27
	– знання традицій представників інших країн	7,31	7,92	6,08
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	8,37	3,26	7,62
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	7,33	8,90	8,37
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	34,29	32,20	33,51
F3	– знання культурних особливостей представників інших країн	6,94	7,12	4,95
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,12	4,33	7,33
	– знання традицій представників інших країн	7,37	4,97	8,29
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	5,67	7,03	7,54
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	8,09	7,01	8,24
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	33,19	30,46	36,35
F4	– знання культурних особливостей представників інших країн	4,95	4,27	5,31
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	6,38	7,05	7,04
	– знання традицій представників інших країн	4,07	7,16	7,63
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	9,66	6,18	7,48
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	7,91	6,99	7,92
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	32,97	31,65	35,38

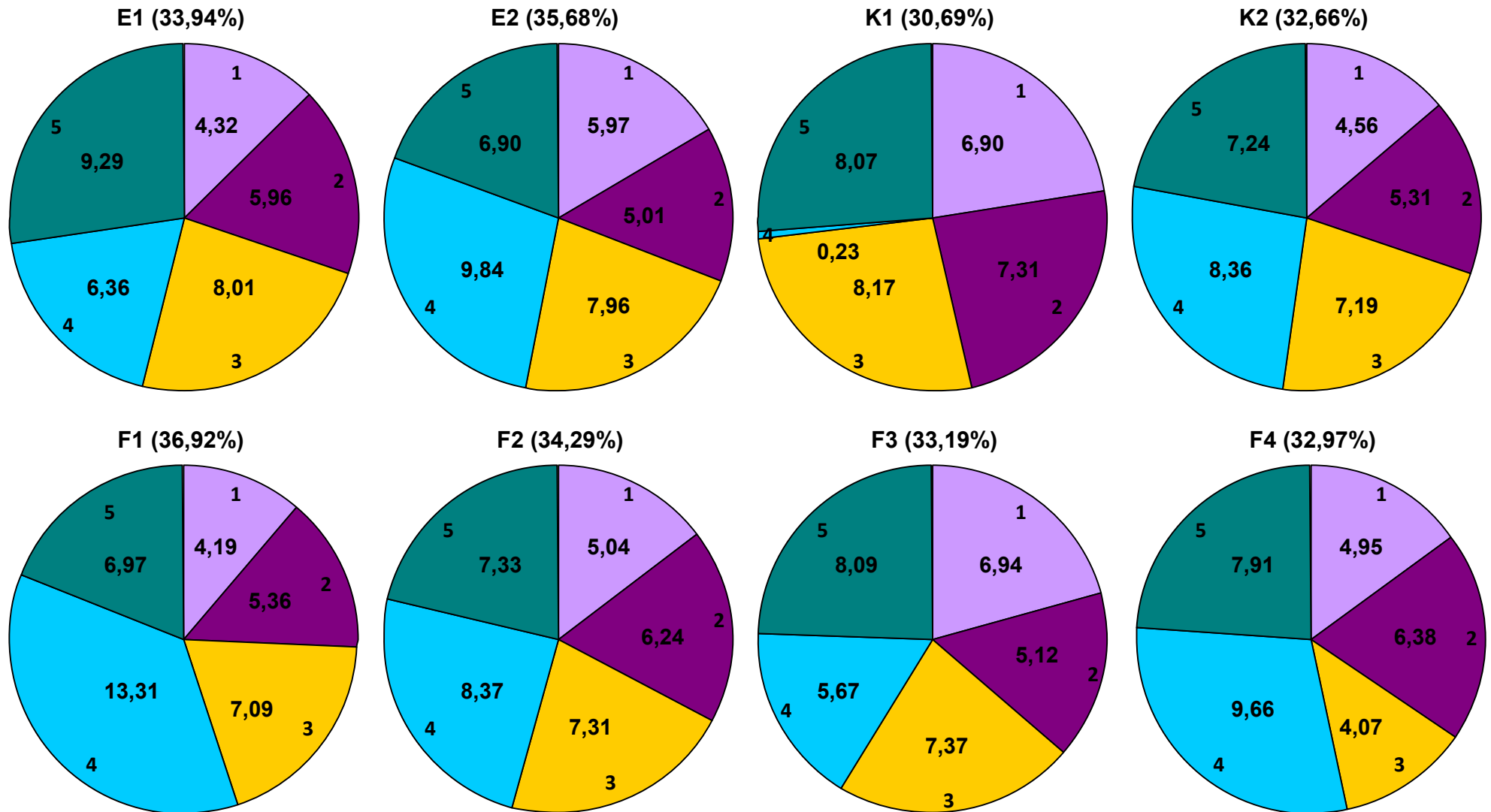
Додаток Ж

Таблиця Ж.2

**Рівень сформованості компонентів лінгвокраєзнавчої компетенції
майбутніх філологів (в %)**

Групи	Параметри оцінки лінгвокраєзнавчої компетенції в групах респондентів	Рівень сформованості мовної компетенції майбутніх філологів					
		Констатувальне дослідження			Заключний зріз формульовального експерименту		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Е1	– знання культурних особливостей представників інших країн	4,32	3,17	4,55	18,09	5,69	2,19
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,96	6,92	6,01	12,63	4,13	2,59
	– знання традицій представників інших країн	8,01	12,76	7,97	14,16	4,18	1,34
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	6,36	8,34	6,38	11,94	2,10	0,64
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	9,29	6,98	3,53	15,32	3,90	1,10
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	33,94	38,17	27,89	72,14	20,00	7,86
Е2	– знання культурних особливостей представників інших країн	5,97	6,91	4,48	13,89	6,17	2,03
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,01	4,45	5,92	12,34	5,38	1,36
	– знання традицій представників інших країн	7,96	6,84	8,31	13,01	4,27	0,45
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	9,84	4,68	7,38	16,94	4,12	0
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	6,90	8,31	7,04	12,14	5,43	2,47
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	35,68	31,19	33,13	68,32	25,37	6,31
К1	– знання культурних особливостей представників інших країн	6,90	5,11	4,38	9,36	8,17	5,11
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	7,31	5,42	6,07	8,17	9,96	4,38
	– знання традицій представників інших країн	8,17	9,96	7,36	7,36	4,45	2,17
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	0,23	6,71	6,28	5,19	4,10	4,02
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	8,07	10,04	7,99	14,09	8,07	5,42
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	30,68	37,24	32,08	44,17	34,75	21,08
К2	– знання культурних особливостей представників інших країн	4,56	5,08	4,30	12,44	5,49	5,02
	– знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн	5,31	9,34	4,15	10,13	6,31	4,97
	– знання традицій представників інших країн	7,19	6,88	5,27	11,27	5,14	4,53
	– знання канонів та обрядів представників інших країн	8,36	9,22	8,85	3,06	4,83	5,18
	– знання лінгвокраїнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається	7,24	7,92	6,33	12,17	4,36	5,10
	– загальний показник лінгвокраїнознавчої компетенції	32,66	38,44	28,90	49,07	26,13	24,80

Додаток Ж



Умовні позначення: 1 – знання культурних особливостей представників інших країн. 2 – знання норм мовленнєвої поведінки представників інших країн. 3 – знання традицій представників інших країн. 4 – знання канонів та обрядів представників інших країн. 5 – знання лінгвокраїнознавчої інформації країни, мова якої вивчається

Рис. Ж.1. Високий рівень сформованості компонентів лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх філологів (в %, констатувальне дослідження)

Додаток 3

Технологія кейс-стаді Д.Ф.Амірова

(використовується для визначення здатностей студентів брати участь у ділових бесідах, рівня сформованості їх інтерпретативної компетенції)

Викладач: “Ознайомтесь з теоретичною частиною першого пункту, викладеного у тестовій програмі. Виконайте запропоновані Вам тестові завдання”.

Впишіть Ваше ім'я та прізвище:

I.

Під час ділової бесіди комуніканти мають:

- отримати інформацію або обмінятися нею;
- домовитися щодо питання, яке цікавить партнерів;
- переконати партнера в правильності рішення, що приймається.

Якщо партнери хочуть досягти взаєморозуміння, то вони прагнуть простоти спілкування, використовуючи при цьому, крім спеціальних, розмовні слова та конструкції, зокрема, уточнення, доповнення, пояснення. Ділова бесіда складається з п'яти фаз:

- Початок бесіди;
- Передача інформації;
- Аргументування;
- Спростування доказів співрозмовника;
- Прийняття рішень.

Із вказаних формул мовного етикету виокремте офіційну форму етикету, яка може бути використана під час ділової бесіди.

1. Привітання.

1. Привіт!
2. Доброго дня!
3. Як справи!
4. Радий бачити!
5. Здорово!

Вкажіть номер правильної відповіді:

2.Звертання.

1. Будьте ласкаві...
2. Чоловіче...
3. Панове...
4. Колего...
5. Будьте люб'язні...

Вкажіть номер правильної відповіді:

3. Прохання, порада, пропозиція.

1. Я наполягаю на тому, щоб...
2. Якщо це становить проблему...
3. Я пропоную вирішити це питання...
4. Ви не проти того, щоб...
5. Я не приймаю заперечень щодо ...

Вкажіть номер правильної відповіді:

4. Прощання.

1. До побачення!
2. Будьте здорові!
3. До зустрічі!
4. Побачимось!
5. Дозвольте відкланятися!

Вкажіть номер правильної відповіді:

Викладач: “Шановні студенти! Досить часто під час ділових бесід виникають суперечки. Вони не повинні призводити до протистояння, навпаки, має досягатися позитивний результат та вигідне для партнерів рішення. Дейл Карнегі, відомий автор книг з психології спілкування, був переконаний: “...якщо Ви говорите людині, що вона не права, то чи примусите Ви її тим самим погодитися з Вами? Ніколи! Бо Ви завдали прямого удару її інтелекту, її здоровому глузду, самолюбству і почуттю власної гідності”.

Розіграємо ситуацію конфліктного спілкування. Подумайте, що допомогло партнерам домогтися взаєморозуміння (студенти розігрують епізод, наведений на сторінці 156 в книзі Д. Карнегі “Как завоевывают друзей и оказывают влияние на людей...”. – Мн. : Полымя, 1990. – 670 с.).

Викладач: “Отже, що ж на Ваш погляд допомагає подолати протиріччя суперечки?”

(Студенти включаються в обговорення питання)

Викладач: “Ознайомтеся з теоретичною частиною другого пункту, викладеного в тестовій програмі. Виконайте запропоновані Вам тестові завдання”.

II.

Мовленнєва етика під час ведення суперечки передбачає:

Вживання	- ввічливих звертань; - слів привітання та прощання.
Висловлення	- вибачення; - вдячності; - згоди; - схвалення; - похвал (заслужених).
Відтворення (у тому числі цитуювання)	- слів опонента; - власних аргументів (з їх уточненням та доповненням); - теми та задачі дискусії.

Заборони на:

Тон	образливий; презирливий; зневажливий; крикливий; злий
------------	---

Слова та вирази	грубі, образливі; глузливі; категоричні; такі, що переривають (перебивають мовця)
Аргументи	із погрозами (залякуванням); із спотворенням (звуженням або розширенням) думки опонента, що провокують різку реакцію

1. Порівняйте два варіанти заперечення. Який з цих способів демонстрації незгоди є найбільшою мірою ввічливим?

1.	2.
<ul style="list-style-type: none"> - Це не так. - Я з Вами не згоден. - Не поділяю Ваших переконань. - Це неможливо. - Це – абсурд. - Ваші умови прийняти не можна. 	<ul style="list-style-type: none"> - Це не зовсім так. - Не можу з Вами погодитися. - Ви часто буваєте праві, але у даному випадку я не поділяю Ваших переконань. - На мій погляд, Вашу пропозицію буде реалізувати важко. - Вибачте, але, мені здається, Ви не називаєте усіх обставин справи. - Над Вашими умовами дозвольте подумати. Чи не повторите Ви Вашу основну умову?

Вкажіть номер правильної відповіді:

2. Виберіть з наведеного списку всі ввічливі форми вираження згоди і незгоди.

Згода.

Я згоден з Вами. Мене це влаштує. З Вами не можна не погодитися. Нехай буде по-вашому. Прийнято. Я теж так вважаю. Питання врегульовано.

Вкажіть число правильних відповідей:

Незгода.

Я не поділяю Вашої точки зору! Мене це не влаштовує. Ви не праві. Я так не вважаю. Так не піде.

Вкажіть число правильних відповідей:

3. Закінчіть наступні вирази, використовуючи наведені варіанти закінчення фраз:

Якщо хтось мислить інакше, ніж я, він не тільки не ображає мене цим, але, навпаки, ... (Сент-Екзюпері)

1. Проявляє повагу.
2. Збагачує.
3. Радує.

Вкажіть номер правильної відповіді:

Справжній майстер своєї справи стежить за ходом бесіди, як рибалка за течією річки, і не затримується там, де не можна очікувати

1. Припливу.
2. Відпливу.
3. Улову.

Вкажіть номер правильної відповіді:

Найкраща відповідь дурневі

1. Сміх.
2. Мовчання.
3. Образа.

Вкажіть номер правильної відповіді:

Загальна набрана кількість балів:

Викладач: “Ви переконалися, що ділове спілкування орієнтує на конструктивне розв’язання проблем, відповідає ряду обов’язкових вимог. Щоб розкрити професіоналізм людини, яке з цих положень є визначальним?”

Студент: “Сучасна людина має добре володіти мовою, вміти розмірковувати”.

Викладач: “Ви отримуєте завдання: побудуйте міркування, тезою якого буде думка, визначена у запитанні”.

Нижче наводяться варіанти запитань, на які студентам слід відповісти, відштовхуючись від висловлювань відомих мислителів:

1. Як подолати невихованість?

Дев’ять десятих людей, з якими ми зустрічаємося, є тим, чим вони є – добрими чи злими, корисними або марними – завдяки вихованню.

Джон Локк

2. Хто володіє ідеями?

Будь-який зовнішній вигляд – це втілення внутрішніх властивостей, їх справжній вигляд, відображений і виявлений внутрішнім дзеркалом.

С. Колдрідж

3. Коли мова оратора не справляє враження?

Важливість будь-якої справи не зростає прямо пропорційно незрозумілості її викладу.

К. Леттке

4. Коли нападки ворогів не образливі?

Яким би не був великим ваш успіх – приготуйтеся почути критику. Якщо ви хоч трохи чутливі, вас менше образять нападки ворогів, ніж заступництво друзів.

Дені Дідро

5. Коли критика буває корисна?

Розмовляйте час від часу з вченим, але радьтеся з людиною м'якою та чутливою.

Дені Дідро

6. Коли оратор перетворюється на марнословя?

Слово – срібло, мовчання – золото, якщо лоб мідний.

Бріє

Викладач: “І вміння розмірковувати, і вміння вести ділову бесіду, суперечку з використанням форм мовного етикету стали в наш час невід’ємною частиною професійної культури людини. Багато хто з Вас вже визначилися у виборі професії. Дослідження вчених показали, що кар’єрне зростання фахівців, зайнятих в технічних галузях економіки, соціальній сфері, лише на 15 % зумовлений їх спеціальними знаннями і на 85 % – умінням спілкуватися з колегами, встановлювати, підтримувати ділові контакти. Якщо Ви будете мати ці знання, то все це не забариться відзначитися, наприклад, під час проходження співбесіди під час прийому на роботу. Як би Ви себе поводити в цій ситуації?”

Студенти обговорюють запропоновану тему.

Викладач пропонує виконати наступне домашнє завдання: скласти пам’ятку “Я проходжу співбесіду за фахом”.

Завершення заняття.

Додаток З

Таблиця 3.1

**Сформованість інтерпретативної компетенції майбутніх філологів
(в %, констатувальне дослідження)**

Групи	Рівень сформованості інтерпретативної компетенції майбутніх філологів	Складники інтерпретативної компетенції						
		Інтерпретація сміслова	Інтерпретація змістова	Інтерпретація мовна	Інтерпретація метамовна	Інтерпретація соціокультурна	Інтерпретація соціопсихологічна	Інтерпретація соціоетична
E1	– високий рівень	21,63	49,11	38,97	20,16	16,34	25,63	18,21
	– середній рівень	24,18	20,07	37,14	18,17	20,08	24,04	23,99
	– низький рівень	54,19	30,82	23,89	61,67	63,58	50,33	57,80
E2	– високий рівень	18,94	48,39	41,24	21,48	18,95	28,19	17,87
	– середній рівень	21,66	30,68	30,66	20,44	21,63	27,60	25,63
	– низький рівень	59,40	20,93	28,10	58,08	59,42	44,21	56,50
K1	– високий рівень	22,04	45,31	38,19	22,17	19,74	25,63	18,39
	– середній рівень	26,82	40,04	35,60	26,08	24,83	24,04	21,55
	– низький рівень	51,14	14,65	26,21	51,75	55,43	50,33	60,06
K2	– високий рівень	24,84	49,12	35,61	24,82	21,43	24,83	19,17
	– середній рівень	20,33	40,23	32,77	20,06	22,40	25,63	22,48
	– низький рівень	54,83	10,65	31,62	55,12	56,17	49,54	58,35
F1	– високий рівень	23,29	45,63	42,11	25,83	18,63	24,09	21,58
	– середній рівень	24,56	23,19	28,16	24,99	18,65	23,22	22,49
	– низький рівень	52,15	31,18	29,73	49,18	62,72	52,69	55,93
F2	– високий рівень	24,17	42,44	40,56	27,11	20,34	23,92	21,63
	– середній рівень	25,06	28,29	31,74	27,49	22,08	22,77	28,70
	– низький рівень	50,77	29,27	27,70	45,40	57,58	53,31	49,67
F3	– високий рівень	24,95	40,55	35,16	21,49	25,63	23,12	19,48
	– середній рівень	17,33	31,74	33,92	23,04	24,60	23,44	18,31
	– низький рівень	57,72	27,71	30,92	55,47	49,77	53,44	62,21
F4	– високий рівень	23,79	39,17	34,20	18,79	22,76	24,02	20,90
	– середній рівень	24,02	35,61	30,18	17,40	20,58	23,77	28,43
	– низький рівень	52,19	25,22	35,62	63,81	56,66	52,21	50,67

Додаток З

Таблиця 3.2

Сформованість інтерпретативної компетенції майбутніх філологів

(в %, заключний зріз формувального експерименту)

Групи	Рівень сформованості інтерпретативної компетенції майбутніх філологів	Складники інтерпретативної компетенції						
		Інтерпретація сміслова	Інтерпретація змістова	Інтерпретація мовна	Інтерпретація метамовна	Інтерпретація соціокультурна	Інтерпретація соціопсихологічна	Інтерпретація соціоетична
Е1	– високий рівень	48,34	72,14	75,16	50,01	54,63	47,13	45,28
	– середній рівень	20,38	20,55	16,50	27,80	14,35	22,19	28,49
	– низький рівень	31,28	7,31	8,34	22,19	31,02	30,68	26,23
Е2	– високий рівень	51,63	78,26	74,89	56,18	55,49	51,08	50,87
	– середній рівень	16,08	11,40	16,80	14,51	13,87	17,75	23,64
	– низький рівень	32,39	10,34	8,31	29,31	30,64	31,17	25,49
К1	– високий рівень	31,24	44,18	41,02	31,68	27,18	26,87	23,29
	– середній рівень	28,48	42,13	40,59	24,03	25,34	24,08	30,61
	– низький рівень	40,28	13,69	18,39	44,29	47,48	49,05	46,10
К2	– високий рівень	39,06	55,29	42,19	31,60	32,25	35,61	24,27
	– середній рівень	24,85	42,43	35,02	30,87	24,29	30,06	28,19
	– низький рівень	36,09	2,28	22,79	37,53	43,46	34,33	47,54

Додаток 3.1

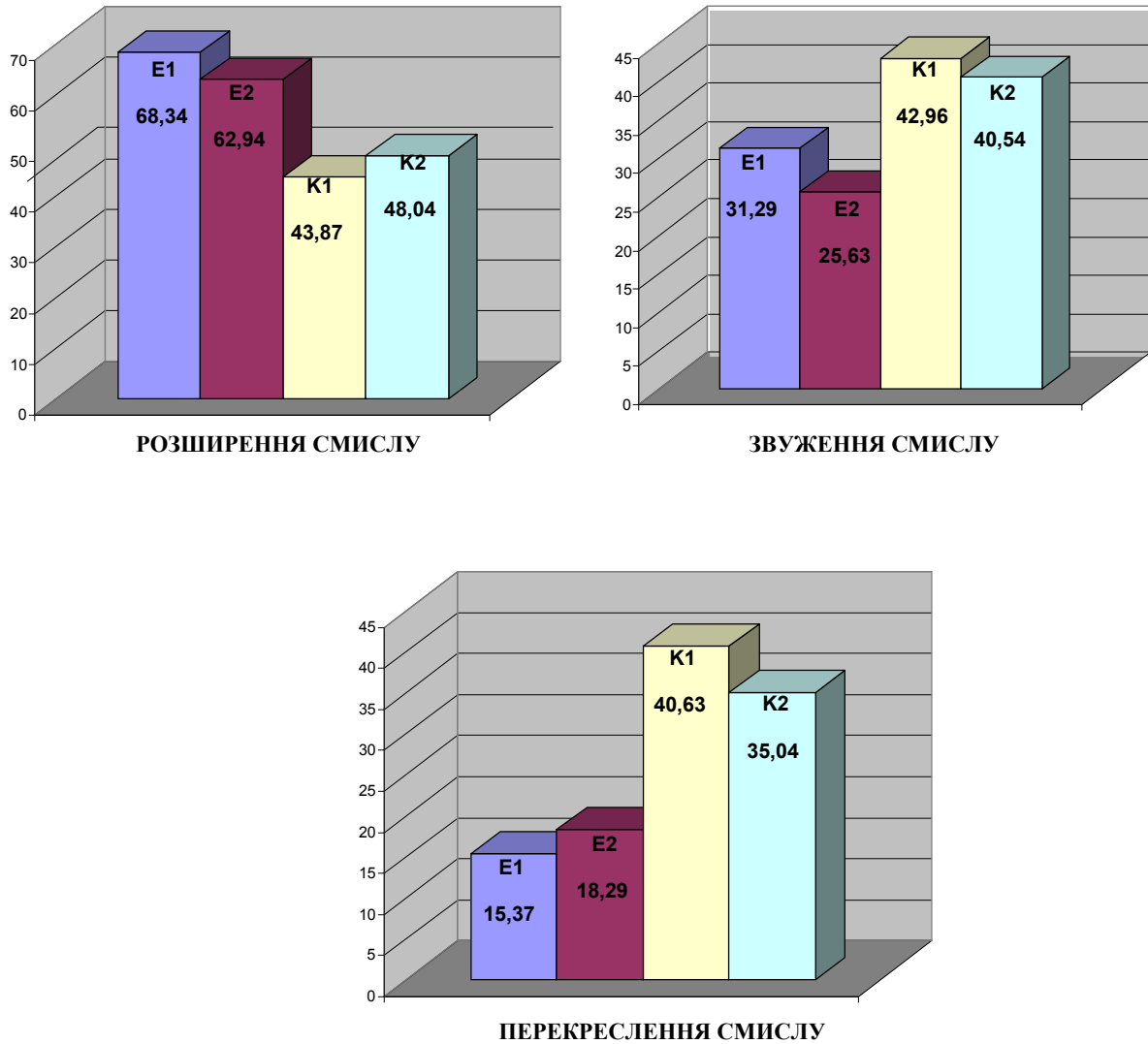


Рис 3.1.1. Співвідношення моделей розуміння при перекладі іншомовного тексту студентами експериментальних та контрольних груп (у %).

Додаток И

Таблиця И.1

**Експертна оцінка знань, вмінь та навиків майбутніх філологів
(високий рівень, в %, констатувальне дослідження)**

Знання, вміння та навички	Групи студентів							
	E1	E2	K1	K2	F1	F2	F3	F4
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Навички та вміння “перекладацького аудіювання”:								
1.1. Розпізнавати граматичну схему речення	51,87	56,34	50,28	53,14	50,29	58,39	73,19	78,64
1.2. Сегментувати речення	63,14	56,44	53,22	54,08	50,63	51,09	69,25	68,73
1.3. Встановлювати значення речення	44,32	40,68	41,97	38,04	50,55	42,19	73,11	78,25
1.4. Самостійно визначати значення речення	42,03	31,09	32,64	35,68	48,97	53,69	69,02	73,49
1.5. Утворювати граматичні форми слова	56,11	53,19	55,16	58,17	53,02	54,87	69,12	73,44
1.6. Визначати смисл повідомлення	41,92	40,56	34,08	39,65	39,12	34,08	69,77	75,16
1.7. Встановлювати зв'язки між елементами тексту	33,07	35,63	38,11	37,60	35,06	38,74	67,31	68,12
1.8. Вміння розмежовувати головне та другорядне у реченні	43,12	48,06	44,92	49,07	47,34	44,05	60,22	69,73
1.9. Виокремлювати головну думку висловлювання	41,24	42,16	43,35	42,26	48,31	39,17	6,74	65,31
1.10. Сприймати та утримувати в пам'яті повідомлення, прослухане один раз	34,92	30,18	26,97	25,84	23,74	24,08	63,71	60,55
1.11. Узагальнювати смисл декількох висловлювань	28,13	31,66	32,74	31,08	30,60	38,07	66,31	65,17
1.12. Визначати смисловий центр фрази за її інтонаційним оформленням	25,11	27,12	25,68	27,19	31,66	30,04	52,12	56,48
1.13. Поєднувати значення окремих слів у смислове ціле	31,99	38,97	30,64	25,06	30,58	32,17	54,08	40,32
2. Навички та вміння, які співпадають з навиками та вміннями аудіювання як мовленнєвого вміння:								
2.1. Виділяти ключові слова в аудіотексті	41,25	40,36	42,19	47,97	40,56	42,02	53,17	58,02
2.2. Виділяти із сприйнятого на слух тексту ключову інформацію з метою передачі її засобами мови перекладу	41,12	40,04	42,44	48,16	43,07	42,64	51,38	52,97
2.3. Точно сприймати на слух прецизійні слова (власні назви, посади, цифри і дати)	30,02	28,26	27,35	26,01	23,12	24,85	40,33	38,46
2.4. Детально прогнозувати висловлювання на рівні смислу та вербальних гіпотез	33,16	35,24	30,84	41,81	40,63	31,60	45,32	48,19
2.5. Розуміти головну думку мовленнєвого повідомлення	32,04	38,19	42,63	45,07	42,34	48,66	52,63	58,17
2.6. Добре розуміти різні типи вимови, артикуляції та манери мовлення особистості	34,28	39,77	41,06	42,95	43,54	49,02	54,06	57,33
2.7. Розуміти паралінгвістичні компоненти висловлювання	19,73	18,41	19,07	18,68	21,34	20,72	42,44	41,03
3. Специфічні навички та вміння “перекладацького аудіювання”:								
3.1. Конденсувати виражені у повідомленні думки, вміти утримувати їх в пам'яті з метою подальшої передачі мовою перекладу	41,56	40,29	43,08	49,57	42,36	41,19	40,03	42,26
3.2. Розкрити мотиви, які визначають зміст аудіотексту	30,28	31,64	30,55	32,17	39,03	35,61	42,16	44,53
3.3. Продувати лексичні/граматичні трансформації	29,61	20,34	31,44	25,97	31,09	30,98	42,02	48,60

Таблиця І.1 (продовження)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.4. Конденсувати мовлення у разі занадто високого темпу мовлення оратора, в умовах жорсткого ліміту часу	31,44	25,16	21,09	19,74	21,35	22,17	38,97	39,03
3.5. Враховувати фактори мовленнєвої ситуації (місце і час виконання перекладу, особистість оратора, мотив і ціль його виступу, предмет виступу, особливості аудиторії) з ціллю компенсації недоліків мовних, предметних і фонових знань або відновлення втрати інформації	29,77	28,07	23,19	22,79	20,56	21,95	35,60	38,09
3.6. Аналізувати інформацію, що надходить, з урахуванням предметних і фонових знань аудиторії	21,07	28,63	25,34	24,17	20,97	23,81	31,07	32,19
3.7. Сприймати вхідне повідомлення одночасно із записами ключової інформації (у випадку усного послідовного перекладу із записами) або з оформленням перекладу в усній формі (у процесі синхронного перекладу)	22,07	19,13	23,88	25,63	24,02	25,16	32,71	38,84
4. Навички та вміння, які забезпечують передачу вихідного повідомлення мовою перекладу – навички та вміння усно оформляти переклад:								
4.1. Неспеціальні для перекладу навички та вміння:								
4.1.1. Володіти контекстуальною та словотворювальною здогадкою	21,64	20,53	28,19	27,02	26,50	25,04	38,07	39,74
4.1.2. Оформлювати мовлення з урахуванням фонетичних, лексичних, граматичних особливостей конкретної мови	25,16	24,06	25,88	24,32	28,07	24,90	39,27	41,07
4.1.3. Однозначно формулювати головну думку висловлювання	23,02	24,83	25,90	26,74	26,95	25,36	34,55	38,97
4.1.4. Володіти контекстуальним знанням різних лексичних одиниць, граматичних конструкцій	36,18	39,94	30,55	32,18	31,74	38,02	34,05	41,35
4.1.5. Прогнозувати наступне висловлювання на рівні смислу та вербальних гіпотез	30,04	21,56	23,18	24,94	30,77	31,93	38,46	42,93
4.1.6. Володіти стилістико-функціональними особливостями іноземної мови	25,16	23,34	22,11	28,09	25,63	20,04	38,97	45,73
4.1.7. Утримувати в оперативній пам'яті смислову насиченість висловлювання	20,46	22,19	28,64	27,31	24,02	23,87	39,09	42,74
5. Навички та вміння, що синтезують “перекладацьке читання” та “читання як вид мовленнєвої діяльності”:								
5.1. Навички та вміння, що є характерними для здійснення “зрілого” читання:								
5.1.1. Об'єднувати окремі, розрізнені факти в єдине смислове ціле	22,34	28,16	27,98	26,01	24,56	23,09	32,70	41,53
5.1.2. Розрізняти члени речення, які вміщують основну та допоміжну інформацію	36,04	38,72	39,19	38,16	41,55	40,97	48,77	49,11
5.1.3. Розрізняти значення багатозначних слів та омонімів	30,93	35,60	34,02	38,19	37,70	38,23	45,61	48,27
5.1.4. Здогадуватися стосовно значення незнайомих слів	23,17	28,16	24,57	23,24	31,66	32,04	48,49	47,55
5.1.5. Визначати основну ідею тексту	25,60	24,08	25,31	24,17	23,06	24,58	49,04	45,63
5.1.6. Розбивати текст на смислові частини	23,19	25,87	30,39	32,78	33,48	34,55	38,09	43,41
5.1.7. Встановлювати (ігнорувати) надлишкові деталі повідомлення	27,13	20,54	23,11	28,17	27,56	24,08	43,57	58,12
5.1.8. Прогнозувати подальший зміст на рівні смислу та вербальних гіпотез	25,16	24,22	24,87	27,31	24,02	28,19	49,55	43,08

Таблиця І.1 (продовження)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.2. Специфічні навички та вміння “перекладацького читання”:								
5.2.1. Поєднувати процес сприйняття з оформленням перекладу	20,19	18,34	17,58	21,63	20,99	24,83	40,95	41,37
5.2.2. Отримувати додаткову інформацію, яка знаходиться за межами вихідного тексту, що перекладається, і пов’язаного з ним контексту, використовуючи фактори мовленнєвої ситуації (місце і час здійснення перекладу, мотив і мета відправника вихідного повідомлення, предмет перекладу, аудиторія/аудитор – отримувач повідомлення) у разі необхідності компенсації недоліку фонових знань	22,31	17,56	18,34	20,97	19,02	18,79	39,38	37,81
5.2.3. Сегментувати текст на одиниці орієнтування	18,14	16,53	17,76	18,20	18,04	20,09	31,30	32,78
5.2.4. Сприймати друкарський матеріал великими цілісними частинами	25,66	28,19	20,97	24,83	28,56	27,12	49,79	45,23
5.2.5. Здійснювати смислову переробку тексту одночасно фрагментарним його сприйманням (текст читається та перекладається частинами)	23,01	24,52	23,18	22,12	24,51	23,13	41,07	42,36
5.2.6. Конденсувати викладені ідеї тексту з метою утримання їх в пам’яті та подальшій передачі мовою перекладу	21,25	28,19	29,44	28,73	24,25	28,07	39,56	49,04
6. Знання, вміння та навички смислового аналізу вихідного повідомлення:								
6.1. Лінгвістичного аналізу тексту	38,07	33,19	34,02	38,76	31,02	38,44	43,25	44,42
6.2. Розбивати текст на смислові частини	35,64	33,02	32,73	33,43	35,64	38,71	43,25	47,06
6.3. Об’єднувати окремі факти в єдине смислове ціле	21,47	22,46	23,17	28,44	27,05	26,08	41,21	42,54
6.4. Виділяти в тексті основний смисл/основну ідею/кінцеву інформацію з метою передачі її мовою перекладу	29,74	32,16	38,07	37,55	36,04	38,77	43,56	49,55
6.5. Сегментувати вихідний текст на одиниці з метою його перекладу	28,17	29,02	31,46	30,56	34,23	29,47	48,48	48,06
6.6. Прогнозувати подальші висловлювання на рівні вербальних гіпотез	19,27	18,03	20,11	19,12	18,34	22,44	45,46	43,31
7. Знання, вміння та навички усного оформлення та презентації перекладу:								
7.1. Знаходити міжмовні еквіваленти та лексичні й граматичні інваріантні відповідності	21,44	22,06	23,46	24,82	26,88	27,46	41,45	40,56
7.2. Оформлювати текст перекладу з врахуванням мовного етикету і стилю мови, ритмічного чергування, прискореного та хезитаційного періодів, що характеризують усний монолог	30,02	28,22	27,45	28,14	27,40	26,80	42,04	44,50
7.3. Трансформувати мовні засоби з метою грамотного оформлення тексту перекладу	31,42	35,46	37,47	35,04	33,22	36,48	49,14	48,35
7.4. Конденсувати викладені думки (ідеї) вихідного повідомлення (тексту) з метою утримання їх в пам’яті з метою подальшої передачі мовою перекладу	22,42	28,04	27,02	26,48	25,21	24,27	42,18	43,44
8. Лексичні знання, вміння та навички перекладу різних за змістом та спрямованістю інформаційних потоків, необхідних перекладачам будь-яких спеціальностей:								
8.1. Знання перекладацьких навичок	25,34	26,19	25,08	24,13	26,11	27,21	56,87	59,02
8.2. Знання суспільно-політичної лексики	36,18	39,04	42,11	38,49	39,14	38,26	55,44	58,28
8.3. Вміння та навички точно сприймати прецизійні слова	20,45	21,44	22,18	24,08	31,04	37,46	58,94	59,72
8.4. Знання реалій країни, мова якої вивчається	22,12	28,42	29,40	28,56	37,45	38,40	58,02	59,43
8.5. Навички та вміння використання реалій країни, мова якої вивчається, в перекладацькій діяльності	28,16	27,34	29,02	28,44	33,15	32,72	59,27	58,34

Додаток И

Таблиця И.2

**Експертна оцінка знань, вмінь та навичок майбутніх філологів
(високий рівень, в %)**

Знання, вміння та навички	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формульованого експерименту			
	E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Навички та вміння “перекладацького аудіювання”:								
1.1. Розпізнавати граматичну схему речення	51,87	56,34	50,28	53,14	82,02	88,19	60,31	58,79
1.2. Сегментувати речення	63,14	56,44	53,22	54,08	90,34	92,18	71,48	75,12
1.3. Встановлювати значення речення	44,32	40,68	41,97	38,04	92,48	94,15	73,91	75,88
1.4. Самостійно визначати значення речення	42,03	31,09	32,64	35,68	81,92	83,25	78,08	74,91
1.5. Утворювати граматичні форми слова	56,11	53,19	55,16	58,17	79,91	81,34	63,11	65,29
1.6. Визначати смисл повідомлення	41,92	40,56	34,08	39,65	80,28	85,12	78,34	75,14
1.7. Встановлювати зв'язки між елементами тексту	33,07	35,63	38,11	37,60	78,45	82,09	69,33	72,24
1.8. Вміння розмежовувати головне та другорядне у реченні	43,12	48,06	44,92	49,07	82,24	89,01	73,28	78,95
1.9. Виокремлювати головну думку висловлювання	41,24	42,16	43,35	42,26	89,19	87,32	71,05	68,54
1.10. Сприймати та утримувати в пам'яті повідомлення, прослухане один раз	34,92	30,18	26,97	25,84	84,25	85,29	68,17	65,34
1.11. Узагальнювати смисл декількох висловлювань	28,13	31,66	32,74	31,08	79,09	82,44	65,43	64,02
1.12. Визначати смисловий центр фрази за її інтонаційним оформленням	25,11	27,12	25,68	27,19	82,49	85,18	60,93	62,99
1.13. Поєднувати значення окремих слів у смислове ціле	31,99	38,97	30,64	25,06	78,32	84,59	61,44	63,25
2. Навички та вміння, які співпадають з навиками та вміннями аудіювання як мовленнєвого вміння:								
2.1. Виділяти ключові слова в аудіотексті	41,25	40,36	42,19	47,97	79,49	82,32	64,22	65,31
2.2. Виділяти із сприйнятого на слух тексту ключову інформацію з метою передачі її засобами мови перекладу	41,12	40,04	42,44	48,16	74,02	79,48	59,49	55,38
2.3. Точно сприймати на слух прецизійні слова (власні назви, посади, цифри і дати)	30,02	28,26	27,35	26,01	65,14	69,09	41,19	40,58
2.4. Детально прогнозувати висловлювання на рівні смислу та вербальних гіпотез	33,16	35,24	30,84	41,81	68,28	71,13	52,14	53,01
2.5. Розуміти головну думку мовленнєвого повідомлення	32,04	38,19	42,63	45,07	73,11	75,24	64,19	59,28
2.6. Добре розуміти різні типи вимови, артикуляції та манери мовлення особистості	34,28	39,77	41,06	42,95	79,47	81,92	60,41	58,13
2.7. Розуміти паралінгвістичні компоненти висловлювання	19,73	18,41	19,07	18,68	62,14	63,41	42,43	40,09
3. Специфічні навички та вміння “перекладацького аудіювання”:								
3.1. Конденсувати виражені у повідомленні думки, вміння утримувати їх в пам'яті з метою подальшої передачі мовою перекладу	41,56	40,29	43,08	49,57	64,28	65,13	44,02	43,59
3.2. Розкрити мотиви, які визначають зміст аудіотексту	30,28	31,64	30,55	32,17	62,29	68,74	45,88	42,34
3.3. Продукувати лексичні/граматичні трансформації	29,61	20,34	31,44	25,97	68,71	65,45	44,18	40,32
3.4. Конденсувати мовлення у разі занадто високого темпу мовлення оратора, в умовах жорсткого ліміту часу	31,44	25,16	21,09	19,74	65,03	65,91	42,40	39,74
3.5. Враховувати фактори мовленнєвої ситуації (місце і час виконання перекладу, особистість оратора, мотив і ціль його виступу, предмет виступу, особливості аудиторії) з ціллю компенсації недоліків мовних, предметних і фонових знань або відновлення втрати інформації	29,77	28,07	23,19	22,79	66,29	68,44	37,01	40,56
3.6. Аналізувати інформацію, що надходить, з урахуванням предметних і фонових знань аудиторії	21,07	28,63	25,34	24,17	68,17	64,32	35,94	41,05
3.7. Сприймати вхідне повідомлення одночасно із записами ключової інформації (у випадку усного послідовного перекладу із записами) або з оформленням перекладу в усній формі (у процесі синхронного перекладу)	22,07	19,13	23,88	25,63	65,12	72,84	42,14	39,48
4. Навички та вміння, які забезпечують передачу вихідного повідомлення мовою перекладу – навички та вміння усно оформляти переклад:								
4.1. Неспеціальні для перекладу навички та вміння:								
4.1.1. Володіти контекстуальною та словотворювальною здогадкою	21,64	20,53	28,19	27,02	71,94	69,22	44,15	48,01
4.1.2. Оформлювати мовлення з урахуванням фонетичних, лексичних, граматичних особливостей конкретної мови	25,16	24,06	25,88	24,32	65,43	68,91	42,06	40,55
4.1.3. Однозначно формулювати головну думку висловлювання	23,02	24,83	25,90	26,74	66,40	69,25	38,97	39,29
4.1.4. Володіти контекстуальним знанням різних лексичних одиниць, граматичних конструкцій	36,18	39,94	30,55	32,18	65,12	67,34	42,31	38,79
4.1.5. Прогнозувати наступне висловлювання на рівні смислу та вербальних гіпотез	30,04	21,56	23,18	24,94	71,43	78,90	44,09	46,92

Таблиця II.2 (продовження)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.1.6. Володіти стилістико-функціональними особливостями іноземної мови	25,16	23,34	22,11	28,09	64,43	68,02	43,11	75,97
4.1.7. Утримувати в оперативній пам'яті смислову насиченість висловлювання	20,46	22,19	28,64	27,31	71,73	69,45	45,16	48,10
5. Навички та вміння, що синтезують “перекладацьке читання” та “читання як вид мовленнєвої діяльності”:								
5.1. Навички та вміння, що є характерними для здійснення “зрілого” читання:								
5.1.1. Об'єднувати окремі, розрізнені факти в єдине смислове ціле	22,34	28,16	27,98	26,01	70,44	72,16	43,97	45,99
5.1.2. Розрізнити члени речення, які вміщують основну та допоміжну інформацію	36,04	38,72	39,19	38,16	82,45	78,46	52,44	58,13
5.1.3. Розрізнити значення багатозначних слів та омонімів	30,93	35,60	34,02	38,19	83,14	80,06	55,16	57,92
5.1.4. Здогадуватися стосовно значення незнайомих слів	23,17	28,16	24,57	23,24	72,28	74,31	48,46	50,80
5.1.5. Визначати основну ідею тексту	25,60	24,08	25,31	24,17	77,01	79,14	44,08	49,32
5.1.6. Розбивати текст на смислові частини	23,19	25,87	30,39	32,78	79,45	81,47	48,92	45,66
5.1.7. Встановлювати (ігнорувати) надлишкові деталі повідомлення	27,13	20,54	23,11	28,17	81,04	80,59	56,49	61,33
5.1.8. Прогнозувати подальший зміст на рівні смислу та вербальних гіпотез	25,16	24,22	24,87	27,31	78,34	76,41	44,18	51,43
5.2. Специфічні навички та вміння “перекладацького читання”:								
5.2.1. Поєднувати процес сприйняття з оформленням перекладу	20,19	18,34	17,58	21,63	71,24	75,13	45,01	49,26
5.2.2. Отримувати додаткову інформацію, яка знаходиться за межами вихідного тексту, що перекладається, і пов'язаного з ним контексту, використовуючи фактори мовленнєвої ситуації (місце і час здійснення перекладу, мотив і мета відправника вихідного повідомлення, предмет перекладу, аудиторія/аудитор – отримувач повідомлення) у разі необхідності компенсації недоліку фонових знань	22,31	17,56	18,34	20,97	76,01	69,23	43,18	48,47
5.2.3. Сегментувати текст на одиниці орієнтування	18,14	16,53	17,76	18,20	58,74	55,11	35,92	33,18
5.2.4. Сприймати друкарський матеріал великими цілісними частинами	25,66	28,19	20,97	24,83	71,49	72,03	52,34	55,48
5.2.5. Здійснювати смислово переробку тексту одночасно фрагментарним його сприйманням (текст читається та перекладається частинами)	23,01	24,52	23,18	22,12	72,97	74,95	43,36	48,74
5.2.6. Конденсувати викладені ідеї тексту з метою утримання їх в пам'яті та подальшій передачі мовою перекладу	21,25	28,19	29,44	28,73	81,02	80,99	51,33	58,17
6. Знання, вміння та навички смислового аналізу вихідного повідомлення:								
6.1. Лінгвістичного аналізу тексту	38,07	33,19	34,02	38,76	84,97	82,93	45,92	53,10
6.2. Розбивати текст на смислові частини	35,64	33,02	32,73	33,43	69,21	71,43	52,44	58,17
6.3. Об'єднувати окремі факти в єдине смислове ціле	21,47	22,46	23,17	28,44	71,68	70,77	48,90	47,33
6.4. Виділяти в тексті основний смисл/основну ідею/кінцеву інформацію з метою передачі її мовою перекладу	29,74	32,16	38,07	37,55	76,18	72,22	52,45	49,01
6.5. Сегментувати вихідний текст на одиниці з метою його перекладу	28,17	29,02	31,46	30,56	78,42	77,09	51,44	58,39
6.6. Прогнозувати подальші висловлювання на рівні вербальних гіпотез	19,27	18,03	20,11	19,12	77,43	75,34	45,60	49,92
7. Знання, вміння та навички усного оформлення та презентації перекладу:								
7.1. Знаходити міжмовні еквіваленти та лексичні й граматичні інваріантні відповідності	21,44	22,06	23,46	24,82	68,31	65,49	42,16	54,90
7.2. Оформлювати текст перекладу з врахуванням мовного етикету і стилю мови, ритмічного чергування, прискореного та хезитаційного періодів, що характеризують усний монолог	30,02	28,22	27,45	28,14	69,03	72,42	46,68	49,79
7.3. Трансформувати мовні засоби з метою грамотного оформлення тексту перекладу	31,42	35,46	37,47	35,04	68,44	71,43	51,13	58,40
7.4. Конденсувати викладені думки (ідеї) вихідного повідомлення (тексту) з метою утримання їх в пам'яті з метою подальшої передачі мовою перекладу	22,42	28,04	27,02	26,48	69,49	68,50	51,46	50,16
8. Лексичні знання, вміння та навички перекладу різних за змістом та спрямованістю інформаційних потоків, необхідних перекладачам будь-яких спеціальностей:								
8.1. Знання перекладацьких навиків	25,34	26,19	25,08	24,13	79,92	78,84	61,04	63,49
8.2. Знання суспільно-політичної лексики	36,18	39,04	42,11	38,49	71,34	70,02	68,19	67,44
8.3. Вміння та навички точно сприймати прецизійні слова	20,45	21,44	22,18	24,08	78,30	82,29	61,02	68,47
8.4. Знання реалій про країну, мова якої вивчається	22,12	28,42	29,40	28,56	75,66	78,23	60,42	63,14
8.5. Навички та вміння використання реалій про країну, мова якої вивчається, в перекладацькій діяльності	28,16	27,34	29,02	28,44	78,34	77,02	61,49	64,24

Додаток И

Таблиця И.3

Зведені результати за високим рівнем вмінь майбутніх філологів (в %)

<i>Вміння</i>	<i>Констатувальне дослідження</i>				<i>Заключний зріз формувального експерименту</i>			
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>
Орієнтувальні	35,98	36,01	34,28	35,61	69,14	67,31	41,07	42,17
Інформаційно-аналітичні	40,58	42,14	39,17	38,76	73,18	78,63	50,04	52,29
Прогностичні	32,14	30,56	33,19	30,02	77,44	79,69	38,14	42,97
Вміння полемізувати	35,48	38,04	32,14	36,59	74,45	78,70	35,19	38,24
Візуально-презентативні	31,08	29,66	28,43	28,04	73,04	69,48	42,34	44,68
Креативні	28,16	25,34	24,09	26,41	69,19	68,32	32,22	34,01
Рефлексивні	42,14	43,54	45,18	43,02	74,15	73,46	70,42	72,49

Додаток И.1

Таблиця И.1.1

Результати факторизації даних майбутніх філологів всіх груп за комунікативними та організаторськими здібностями

(в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

<i>Виокремлені в результаті факторного аналізу здібності</i>	<i>Факторна вага</i>				
	<i>фактор 1</i>	<i>фактор 2</i>	<i>фактор 3</i>	<i>фактор 4</i>	<i>фактор 5</i>
1	2	3	4	5	6
1. Вміння усвідомлювати задачі з метою оволодіння іноземною мовою та співвідносити ці задачі зі своїм рівнем професійної підготовки	.3764	.0154	-.0020	.0137	-.0002
2. Вміння співвідносити матеріал, який вивчається, з системою рідної мови	.3024	.0026	.0341	.0785	-.0013
3. Вміння поповнювати та вдосконалювати свої знання іноземної мови шляхом самоосвіти та творчо використовувати їх на практиці	.3561	.0127	.0024	-.0003	.0561
4. Вміння визначати головну проблему тексту з урахуванням його заголовка в процесі читання	.5107	.0708	.0030	-.0043	.0287
5. Вміння визначати головну проблему тексту з урахуванням його заголовка в процесі аудіювання	.2173	.0102	-.0004	.0023	-.0120
6. Вміння зрозуміти значення незнайомих слів, не користуючись словником (в процесі читання)	.4571	.0056	-.0021	.0007	.0013
7. Вміння зрозуміти значення незнайомих слів, не користуючись словником (в процесі аудіювання)	.2003	.0010	.0125	-.0006	-.0001
8. Вміння формулювати питання по змісту тексту під час читання	.4020	.0634	-.0012	.0084	-.0005
9. Вміння формулювати питання по змісту тексту під час аудіювання	-.4137	.0312	.0006	.0010	.0019
10. Вміння підбирати і систематизувати матеріал з теми та на його основі проводити певне дослідження	.3100	.0250	.0004	-.0012	.0042
11. Вміння самостійно оволодівати програмним лінгвістичним матеріалом, співвідносити його з певною ситуацією (навчальною або реальною, життєвою тощо) та самостійно його використовувати	-.2307	.0030	.0031	.0024	-.0210
12. Вміння впізнавати в тексті знайомі лексичні одиниці та граматичні структури, виділяти ключові слова та висловлювання й за їхньою допомогою визначати основний зміст тексту або виділяти з нього корисну для себе інформацію в процесі читання	.3107	-.0518	-.0608	.0002	.0132
13. Вміння впізнавати в тексті знайомі лексичні одиниці та граматичні структури, виділяти ключові слова та висловлювання й за їхньою допомогою визначати основний зміст тексту або виділяти з нього корисну для себе інформацію в процесі аудіювання	.2468	.0409	.0516	-.0007	.0014

Таблиця И.1.1 (продовження)

1	2	3	4	5	6
14. Вміння планувати дії в зв'язку з розв'язанням певної конкретної задачі з іноземної мови та відбирати найбільш раціональні та ефективні способи їх реалізації	.0005	-.2378	.00028	-.0001	-.0064
15. Вміння співвідносити матеріал, який вивчається, з його практичним використанням (в навчальній, реальній, професійній та суспільній діяльностях)	.0001	-.3005	.0029	-.0039	.0004
16. Вміння передбачати можливі труднощі у процесі самостійного виконання завдань з іноземної мови та планувати (моделювати) шляхи та способи їх усунення	.0007	-.3458	.0008	.0012	-.0008
17. Вміння прогнозувати та враховувати реакцію товариша (співрозмовника) на свої дії під час підготовки завдань в письмовій та усній формах	.0012	.2712	.0016	-.0162	.0387
18. Вміння визначати свою роль та місце в процесі розв'язання задач в конкретній ситуації та планувати (моделювати) стратегію й тактику поведінки в процесі обігрування ситуацій	-.0003	.3017	-.0052	.0094	.0031
19. Вміння прогнозувати декілька варіантів своїх дій в процесі обігрування спеціально змодельованих викладачем ситуацій	-.0027	.3006	.0034	-.0076	.0084
20. Вміння самостійно чи за аналогією прогнозувати та розробляти ігрову модель ситуації в зв'язку з опануванням нового матеріалу з іноземної мови, при цьому вміння співвідносити конкретну ситуацію з реальним життям	-.0001	.3120	.0028	.0002	-.0004
21. Вміння будувати свої дії, пов'язані з опануванням іноземної мови, в умовах реального (повсякденного) життя	.0006	.0231	-.2361	.0084	.0080
22. Вміння розбивати текст на логічні частини, визначати головну думку кожної частини та виражати її одним реченням (складати план тексту) в процесі читання	.0034	.0117	.2848	-.0031	-.0700
23. Вміння розбивати текст на логічні частини, визначати головну думку кожної частини та виражати її одним реченням (складати план тексту) в процесі аудіювання	-.0178	-.0319	.2003	-.0124	.0003
24. Вміння складати план повідомлення (усного чи письмового) та на його основі будувати логічно завершену розповідь в письмовій формі	.0008	.0197	.3127	-.0032	.0094
25. Вміння складати план повідомлення (усного чи письмового) та на його основі будувати логічно завершену розповідь в усній формі	.0010	-.0025	.3455	.0005	.0006
26. Вміння виокремлювати та підбирати ключові слова, висловлювання, кліше для свого власного повідомлення, граматично та стилістично вірно будувати речення, висловлювання і т. п. в письмовій формі	.0007	-.0001	.3208	-.0063	.0005
27. Вміння виокремлювати та підбирати ключові слова, висловлювання, кліше для свого власного повідомлення, граматично та стилістично вірно будувати речення, висловлювання і т. п. в усній формі	.0002	-.0043	.3227	.0041	.0007
28. Вміння чітко та грамотно виражати свою думку або головну думку повідомлення іноземною мовою в письмовій формі	.0003	.0029	.3125	-.0043	-.0056

Таблиця И.1.1 (продовження)

1	2	3	4	5	6
29. Вміння чітко та грамотно виражати свою думку або головну думку повідомлення іноземною мовою в усній формі	.0021	-.0074	.3025	-.0039	.0001
30. Вміння робити вступ до свого повідомлення в письмовій формі	.0084	.0009	.2687	.0037	-.0004
31. Вміння робити вступ до свого повідомлення в усній формі	-.0038	.0025	.2034	.0046	.0031
32. Вміння повно і детально висловлювати (відтворювати) матеріал на основі плану, використовувати приклади, ілюстрації, фактичний матеріал під час презентації повідомлення в письмовій формі	.0070	-.0019	.3144	-.0001	-.0023
33. Вміння повно і детально висловлювати (відтворювати) матеріал на основі плану, використовувати приклади, ілюстрації, фактичний матеріал під час презентації повідомлення в усній формі	.0024	.0018	.3065	-.0003	.0046
34. Вміння переказати певний матеріал шляхом парафрази та узагальнення й стисло відтворити його основний зміст іноземною мовою в письмовій формі	-.0008	.0050	.3274	.0091	-.0028
35. Вміння переказати певний матеріал шляхом парафрази та узагальнення й стисло відтворити його основний зміст іноземною мовою в усній формі	.0029	.0034	.2912	.0001	-.0007
36. Вміння компілювати матеріал іноземною мовою та складати повідомлення (усні) на основі декількох джерел в письмовій формі	-.0020	-.0017	.2033	.0003	.0090
37. Вміння компілювати матеріал іноземною мовою та складати повідомлення (усні) на основі декількох джерел в усній формі	.0025	-.0046	.2164	-.0001	.0018
38. Вміння робити невеликі усні повідомлення без попередньої підготовки	.0007	-.0006	.3458	.0063	.0042
39. Вміння малювати схеми, таблиці, графіки, креслення, малюнки, які ілюструють текст в процесі читання	-.0084	-.0031	.3703	-.0124	.0005
40. Вміння малювати схеми, таблиці, графіки, креслення, малюнки, які ілюструють текст в процесі аудіювання	.0007	.0001	-.2127	.0029	-.0034
41. Вміння коректувати та перебудовувати свої дії (або зміст переказаного матеріалу іноземною мовою) в процесі виконання індивідуального (групового, колективного) завдання або його презентації	-.0028	-.0039	.3102	.0040	.0059
42. Вміння формулювати та задавати запитання за змістом тексту в письмовій формі	.0006	.0328	.3498	.0001	.0024
43. Вміння формулювати та задавати запитання за змістом тексту в усній формі	.0500	.0058	.3263	.0231	.0408
44. Вміння адекватно оцінювати свої знання та дії та дії своїх товаришів на заняттях з іноземної мови	.0063	-.0208	.0245	-.1807	.0201
45. Вміння вести (підтримувати) бесіди (переписку) на різні побутові теми	-.0202	.0020	.0468	.2345	-.0731
46. Вміння вести (підтримувати) бесіди (переписку) на різні суспільно-політичні теми	-.0040	.0085	-.0839	.2561	.0004

Таблиця И.1.1 (продовження)

1	2	3	4	5	6
47. Вміння вести (підтримувати) бесіди (переписку) на різні професійні теми	.0036	.0020	-.0007	.1245	-.0038
48. Вміння вести (підтримувати) бесіди (переписку) на різні теми про країни, мова яких вивчається	-.0013	.0058	-.0063	.2800	.0042
49. Вміння управляти бесідою	.0048	.0024	.0017	-.2407	.0503
50. Вміння аргументувати своє висловлювання, запевняти та агітувати співрозмовника засобами іноземної мови, а також висловлювати своє власне ставлення до проблеми, що обговорюється, в письмовій формі	.0408	-.0006	-.0009	.3146	.0312
51. Вміння аргументувати своє висловлювання, запевняти та агітувати співрозмовника засобами іноземної мови, а також висловлювати своє власне ставлення до проблеми, що обговорюється, в усній формі	.0038	.0096	.0908	.2004	-.0203
52. Вміння формулювати та ставити запитання іноземною мовою в зв'язку з повідомленням в письмовій формі	-.0261	.0024	-.0021	.2134	-.0009
53. Вміння формулювати та ставити запитання іноземною мовою в зв'язку з повідомленням в усній формі	.0034	-.0005	.0007	.1977	.0001
54. Вміння формулювати та ставити запитання іноземною мовою в зв'язку з повідомленням в процесі читання	.0020	-.0096	-.0073	.1953	.0044
55. Вміння формулювати та ставити запитання іноземною мовою в зв'язку з повідомленням в процесі аудіювання	-.0208	.0292	.0016	.1763	.0059
56. Вміння іноземною мовою відповідати (реагувати) на запитання (висловлювання) співрозмовника в зв'язку з його повідомленням	.0104	-.0378	.0971	.2004	-.0029
57. Вміння розуміти іншомовний текст з опорою на наочність, вміння вибирати з тексту інформацію під час читання	.0687	.0317	.0246	.2218	-.0049
58. Вміння розуміти іншомовний текст з опорою на наочність, вміння вибирати з тексту інформацію під час аудіювання	.0308	-.0203	-.0126	.2035	.0024
59. Вміння розуміти іншомовний текст без опори на наочність в процесі читання	.0005	-.0043	.0019	.2178	.0628
60. Вміння розуміти іншомовний текст без опори на наочність в процесі аудіювання	.0027	.0001	-.0024	.2044	.0317
61. Вміння організувати індивідуальну (самостійну) роботу з іноземної мови відповідно до запропонованого викладачем зразка (інструкції)	.0003	-.0002	.0006	-.0008	.1905
62. Вміння організувати індивідуальну (самостійну) роботу з іноземної мови без використання запропонованого викладачем зразка	-.0203	.0217	.0034	-.0105	.1738
63. Вміння організувати групову та колективну роботу з метою розв'язання навчальних і практичних задач, допомогти товаришам на заняттях з іноземної мови	-.0609	.0013	-.0087	.0129	.1899
64. Вміння організувати групову та колективну роботу з метою розв'язання навчальних і практичних задач, допомогти товаришам на заняттях з іноземної мови в позаурочний час	-.0003	.0208	.0219	.0045	.1903
Факторна вага	5,36	3,48	2,97	2,06	1,73

Додаток К

Шкала експертної оцінки та самооцінки соціально-особистісних та загальнонаукових компетенцій майбутніх філологів

Шановний друже! Уважно прочитайте перелік пунктів, що позначають соціально-особистісні та загальнонаукові компетенції, запропоновані нами, та оцініть їх у студента (у себе) за 10-ти бальною шкалою (від -5 до +5). Виявляй об'єктивність та відвертість в оцінюванні! Бажаємо успіху.

1. Соціально-особистісні компетенції:

- 1.1. Вміння орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей і враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі.
- 1.2. Оволодіння здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності.
- 1.3. Знання спадщини вітчизняної та зарубіжної наукової думки, спрямованої на розв'язання загально гуманітарних і загальнолюдських завдань; готовність шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини й культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності.
- 1.4. Опанування навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів.
- 1.5. Оволодіння принципами культурного релятивізму, громадської та етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмову від етноцентризму.
- 1.6. Здатність розуміти і аналізувати світоглядні, соціально та особистісно значущі філософські проблеми.
- 1.7. Оволодіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, до формування мети та вибору шляхів її

досягнення, уміння логічно, адекватно, аргументовано і чітко вибудовувати усне та писемне мовлення.

- 1.8. Усвідомлення значення гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації; готовність приймати моральні обов'язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе.
 - 1.9. Готовність до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантність по відношенню до іншої культури; готовність нести відповідальність за підтримку партнерських конфіденційних стосунків.
 - 1.10. Здатність займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях.
 - 1.11. Готовність до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; можливість критично оцінити власні переваги та недоліки, спланувати шляхи та обрати засоби їхнього розвитку або усунення.
 - 1.12. Вміння застосовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для свого інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров'я, морального і фізичного самовдосконалення.
 - 1.13. Розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії, сформованість високого рівня мотивації до виконання професійної діяльності.
2. Загальнонаукові компетенції:
- 2.1. Вміння в перекладацькій діяльності використовувати понятійний апарат філософії та методології науки.
 - 2.2. Опанування необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно завдань професійної діяльності.
 - 2.3. Оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій у сфері перекладацької діяльності.

- 2.4. Вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін з метою розв'язання практичних професійних задач.
- 2.5. Вміння аналізувати взаємозв'язки явищ і фактів дійсності з огляду на опановану методологію і методика наукових досліджень.
- 2.6. Вміння структурувати знання з різних галузей професійної діяльності, здатність творчо використовувати знання для їх подальшого набуття в процесі розв'язання професійних задач.
- 2.7. Оволодіння методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні статистичні методи та інформаційні технології.
- 2.8. Оволодіння основами сучасної інформаційної бібліографічної культури.

Дякуємо за участь в дослідженні!

Додаток К.1

Таблиця К.1.1

**Результати студентів всіх груп за соціально-особистісними компетенціями
(в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)**

<i>Соціально-особистісні компетенції</i>	<i>Факторне навантаження змінних</i>		
	<i>фактор 1</i>	<i>фактор 2</i>	<i>фактор 3</i>
1	2	3	4
1. Вміння орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей та враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі	.0092	.2845	-.0008
2. Оволодіння здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності	.4831	-.0034	-.0006
3. Знання спадщини вітчизняної та зарубіжної думки, спрямованої на розв'язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань; готовність шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини й культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності	.0180	.2164	.0206
4. Опанування навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів	-.0025	-.0014	.1837
5. Оволодіння принципами культурного релятивізму, громадської та етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмова від етноцентризму	.0032	.2053	-.0098
6. Здатність розуміти та аналізувати світоглядні, соціально та особистісно значущі філософські проблеми	.0120	-.0038	.1907

Таблиця К.1.1 (продовження)

7. Оволодіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, до формування мети та вибору шляхів її досягнення, уміння логічно, адекватно, аргументовано і чітко вибудувати усне та писемне мовлення	-.0175	-.0093	.1425
8. Усвідомлення значущості гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації; готовність приймати моральні обов'язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе	.2812	.0004	.0001
9. Готовність до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантність по відношенню до іншої культури; готовність нести відповідальність за підтримку партнерських конфіденційних стосунків	.4025	.0036	-.0058
10. Здатність займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях	-.0108	.1789	.0026
11. Готовність до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; можливість критично оцінити власні переваги та недоліки, спланувати шляхи та обрати засоби їхнього розвитку або усунення	.3284	-.0129	.0409
12. Вміння використовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для свого інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров'я, морального і фізичного самовдосконалення	.0002	-.0308	.1602
13. Розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії, сформованість високого рівня мотивації до виконання професійної діяльності	.4281	.0260	-.0234
Факторна вага	4,61	2,04	1,34

Додаток К.1

Таблиця К.1.2

Результати студентів експериментальних груп за соціально-особистісними компетенціями (в балах, за результатами факторного аналізу, заключний зріз формувального експерименту)

Соціально-особистісні компетенції	Факторне навантаження змінних	
	фактор 1	фактор 2
1. Вміння орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей та враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі	.4385	.0008
2. Оволодіння здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності	.6107	-.0234
3. Знання спадщини вітчизняної та зарубіжної думки, спрямованої на розв'язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань; готовність шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини й культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності	.4073	.0001
4. Опанування навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів	.3874	-.0506
5. Оволодіння принципами культурного релятивізму, громадської та етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмова від етноцентризму	-.0006	.3106
6. Здатність розуміти та аналізувати світоглядні, соціально та особистісно значущі філософські проблеми	-.0206	.2471
7. Оволодіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, до формування мети та вибору шляхів її досягнення, уміння логічно, адекватно, аргументовано і чітко вибудовувати усне та писемне мовлення	.0042	-.3787
8. Усвідомлення значущості гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації; готовність приймати моральні обов'язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе	.0053	.2503
9. Готовність до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантність по відношенню до іншої культури; готовність нести відповідальність за підтримку партнерських конфіденційних стосунків	.3024	-.0738
10. Здатність займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях	.2578	.0005
11. Готовність до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; можливість критично оцінити власні переваги та недоліки, спланувати шляхи та обрати засоби їхнього розвитку або усунення	.4796	.0012
12. Вміння використовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для свого інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров'я, морального і фізичного самовдосконалення	-.3879	-.0010
13. Розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії, сформованість високого рівня мотивації до виконання професійної діяльності	.5177	.0011
Факторна вага	7,63	1,15

Додаток Л

Таблиця Л.1

**Результати майбутніх філологів за загальнонауковими компетенціями
(в %, констатувальне дослідження)**

Рівень розвитку загальнонаукової компетенції	Групи респондентів							
	E1	E2	K1	K2	F1	F2	F3	F4
1. Вміння використовувати в перекладацькій діяльності понятійний апарат філософії та методології науки:								
– високий рівень	18,34	21,52	20,36	18,07	17,68	18,34	21,44	25,18
– середній рівень	31,18	25,69	24,02	28,73	29,78	30,61	32,55	38,44
– низький рівень	50,48	52,79	55,62	53,20	52,54	51,05	46,01	36,38
2. Опанування необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно задач професійної діяльності:								
– високий рівень	15,62	18,94	12,14	14,02	16,48	21,43	19,44	25,68
– середній рівень	18,94	22,38	28,01	29,46	27,45	22,19	23,11	28,60
– низький рівень	66,34	58,68	59,85	56,52	56,07	56,38	57,45	45,72
3. Оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності:								
– високий рівень	25,68	30,09	24,92	20,97	22,48	26,01	35,96	40,58
– середній рівень	20,01	22,14	20,35	21,17	28,99	25,68	26,07	30,45
– низький рівень	54,31	47,77	54,73	57,86	48,53	48,31	37,97	28,97
4. Вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін з метою розв'язання практичних професійних задач:								
– високий рівень	20,06	22,17	21,13	24,58	20,63	22,16	31,44	29,47
– середній рівень	21,45	25,68	24,09	23,49	24,19	25,08	26,35	30,02
– низький рівень	58,49	52,15	54,78	51,78	55,18	52,76	42,21	40,51
5. Вміння аналізувати взаємозв'язки явищ і фактів дійсності на базі володіння методологією та методикою наукових досліджень:								
– високий рівень	25,16	28,29	30,18	31,49	32,45	38,04	30,43	32,55
– середній рівень	20,66	22,48	21,03	25,45	24,14	20,83	29,41	38,56
– низький рівень	54,18	49,23	48,79	43,06	43,41	41,13	40,16	28,89
6. Вміння структурувати знання із різних галузей професійної діяльності, здатність творчо використовувати знання з метою їх збагачення в процесі розв'язання професійних задач:								
– високий рівень	24,64	25,13	29,49	30,06	26,82	27,34	31,40	35,97
– середній рівень	24,01	30,46	32,48	38,42	30,66	30,04	30,56	32,99
– низький рівень	51,35	44,41	38,03	31,52	42,52	42,62	38,04	31,04
7. Оволодіння методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні методи та інформаційні технології:								
– високий рівень	20,34	18,46	17,49	18,94	20,55	21,46	38,04	35,69
– середній рівень	18,04	13,08	14,56	18,77	24,85	26,01	30,48	39,54
– низький рівень	61,62	68,46	67,95	62,29	54,60	52,53	31,48	24,77
8. Оволодіння основами сучасної інформаційної бібліографічної культури:								
– високий рівень	22,49	20,15	21,73	28,44	21,09	21,17	35,68	30,49
– середній рівень	20,66	22,81	24,14	25,40	26,49	28,36	30,03	23,55
– низький рівень	56,85	57,04	54,13	46,16	52,42	50,47	34,29	45,96

Додаток Л

Таблиця Л.2

**Результати майбутніх філологів за загальнонауковими компетенціями
(в %, заключний зріз формувального експерименту)**

<i>Рівень розвитку загальнонаукової компетенції</i>	<i>Групи респондентів</i>			
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>
1. Вміння використовувати в перекладацькій діяльності понятійний апарат філософії та методології науки:				
– високий рівень	25,38	28,13	24,18	22,49
– середній рівень	50,01	49,40	25,63	28,31
– низький рівень	24,61	22,47	50,19	49,20
2. Опанування необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно задач професійної діяльності:				
– високий рівень	22,44	23,87	19,47	18,29
– середній рівень	31,19	35,80	29,82	30,41
– низький рівень	46,37	40,33	50,71	51,30
3. Оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності:				
– високий рівень	45,96	51,32	28,19	26,44
– середній рівень	29,01	28,40	25,45	24,92
– низький рівень	25,03	20,28	46,36	48,64
4. Вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін з метою розв'язання практичних професійних задач:				
– високий рівень	51,25	50,63	25,43	28,49
– середній рівень	31,48	30,04	24,40	29,56
– низький рівень	17,27	19,33	50,17	41,95
5. Вміння аналізувати взаємозв'язки явищ і фактів дійсності на базі володіння методологією та методикою наукових досліджень:				
– високий рівень	37,11	35,02	31,49	29,45
– середній рівень	30,65	31,92	19,32	24,80
– низький рівень	32,24	33,06	49,19	45,75
6. Вміння структурувати знання із різних галузей професійної діяльності, здатність творчо використовувати знання з метою їх збагачення в процесі розв'язання професійних задач:				
– високий рівень	55,60	49,48	30,61	32,49
– середній рівень	31,43	38,04	39,48	38,94
– низький рівень	12,97	12,48	29,91	28,57
7. Оволодіння методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні методи та інформаційні технології:				
– високий рівень	31,99	38,02	21,66	19,73
– середній рівень	30,60	27,45	15,34	20,01
– низький рівень	37,41	34,53	63,00	60,26
8. Оволодіння основами сучасної інформаційної бібліографічної культури:				
– високий рівень	28,16	29,45	27,65	31,40
– середній рівень	29,84	35,01	32,02	34,96
– низький рівень	42,00	35,54	40,33	33,64

Додаток Л (продовження)

Умовні позначення:

- 1 – вміння орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей та враховувати особливості ціннісно-сміслових орієнтацій: різних соціальних, національних, релігійних та професійних спільнот і груп у соціумі;
- 2 – оволодіння здатностями до самоосвіти та до постійного удосконалення в перекладацькій діяльності;
- 3 – знання спадщини вітчизняної та зарубіжної думки, спрямованої на розв’язання загальногуманітарних і загальнолюдських завдань; готовність шанобливо і дбайливо ставитися до історичної спадщини й культурних традицій, толерантно сприймати соціальні і культурні відмінності;
- 4 – опанування навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів;
- 5 – оволодіння принципами культурного релятивізму, громадської та етнокультурної етики, що мають на увазі повагу до своєрідності іншомовної культури та ціннісних орієнтацій, відмова від етноцентризму;
- 6 – здатність розуміти та аналізувати світоглядні, соціально та особистісно значущі філософські проблеми;
- 7 – оволодіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, до формування мети та вибору шляхів її досягнення, уміння логічно, адекватно, аргументовано і чітко вибудовувати усне та писемне мовлення;
- 8 – усвідомлення значущості гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації; готовність приймати моральні обов’язки по відношенню до навколишньої природи, суспільства, інших людей і самого себе;
- 9 – готовність до соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм, виявлення поваги до людей, толерантність по відношенню до іншої культури; готовність нести відповідальність за підтримку партнерських конфіденційних стосунків;
- 10 – здатність займати громадянську позицію у соціально-особистісних конфліктних ситуаціях;

- 11 – готовність до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; можливість критично оцінити власні переваги та недоліки, спланувати шляхи та обрати засоби їхнього розвитку або усунення;
- 12 – вміння використовувати методи та засоби пізнання, навчання та самоконтролю для свого інтелектуального розвитку, підвищення культурного рівня, професійної компетентності, збереження свого здоров'я, морального і фізичного самовдосконалення;
- 13 – розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії, сформованість високого рівня мотивації до виконання професійної діяльності;
- 1 – вміння використовувати в перекладацькій діяльності понятійний апарат філософії та методології науки;
- 2 – опанування необхідним рівнем розвитку теоретичного мислення стосовно задач професійної діяльності;
- 3 – оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності;
- 4 – вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін з метою розв'язання практичних професійних задач;
- 5 – вміння аналізувати взаємозв'язки явищ і фактів дійсності на базі володіння методологією та методикою наукових досліджень
- 6 – вміння структурувати знання із різних галузей професійної діяльності, здатність творчо використовувати знання з метою їх збагачення в процесі розв'язання професійних задач;
- 7 – оволодіння методами і методиками пошуку, аналізу та обробки наукових даних, включаючи математичні методи та інформаційні технології;
- 8 – оволодіння основами сучасної інформаційної бібліографічної культури.

— кореляція значуща на рівні достовірності 0,05

— кореляція значуща на рівні достовірності 0,01

Додаток М

Таблиця М.1

**Функції міжкультурного спілкування майбутніх філологів
(в %, констатувальне дослідження)**

Рівень сформованості функцій міжкультурного спілкування	Групи респондентів							
	E1	E2	K1	K2	F1	F2	F3	F4
1. Інформаційна функція:								
– високий рівень	46,12	43,94	40,54	41,63	42,74	48,19	52,16	50,34
– середній рівень	24,08	29,01	25,63	20,77	22,93	28,74	20,55	22,19
– низький рівень	29,80	27,05	33,83	37,60	34,33	23,07	27,29	27,47
2. Регулятивна функція:								
– високий рівень	21,73	28,19	24,78	23,05	24,91	20,58	22,78	24,83
– середній рівень	36,11	30,97	32,04	31,19	30,64	32,19	38,59	36,04
– низький рівень	42,16	40,84	43,18	45,76	44,45	47,23	38,63	39,13
3. Емоційно-оцінювальна функція:								
– високий рівень	43,58	49,27	48,34	47,04	45,66	48,12	47,31	49,21
– середній рівень	31,04	38,15	30,62	32,19	24,05	26,82	31,44	32,17
– низький рівень	25,38	12,58	21,04	20,77	30,29	25,06	21,25	18,62
4. Етикетна функція:								
– високий рівень	31,44	30,58	32,79	30,68	32,11	30,04	35,71	30,63
– середній рівень	31,04	28,55	27,34	27,01	28,63	29,77	29,04	31,16
– низький рівень	37,52	40,87	39,87	42,31	39,26	40,19	35,25	38,21

Таблиця М.2

**Рівні готовності студентів до прояву міжкультурної компетенції
(в %, констатувальне дослідження)**

Рівні готовності студентів	Групи респондентів							
	E1	E2	K1	K2	F1	F2	F3	F4
Початковий	2,36	1,17	2,19	3,87	2,73	1,35	0	0
Низький	38,16	35,29	32,77	38,76	39,49	36,55	37,19	36,23
Середній	34,32	39,41	37,93	28,73	32,83	36,44	38,43	40,58
Високий	25,16	24,13	27,11	28,64	24,95	25,66	24,38	23,19

Таблиця М.3

Рівні готовності студентів до прояву міжкультурної компетенції (в %)

Рівні готовності студентів	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формульовального експерименту			
	E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2
Початковий	2,36	1,17	2,19	3,87	0	0	0	0
Низький	38,16	35,29	32,77	38,76	4,58	7,31	25,92	24,02
Середній	34,32	39,41	37,93	28,73	49,73	44,52	44,07	43,84
Високий	25,16	24,13	27,11	28,64	45,69	48,17	30,01	32,14

Додаток М

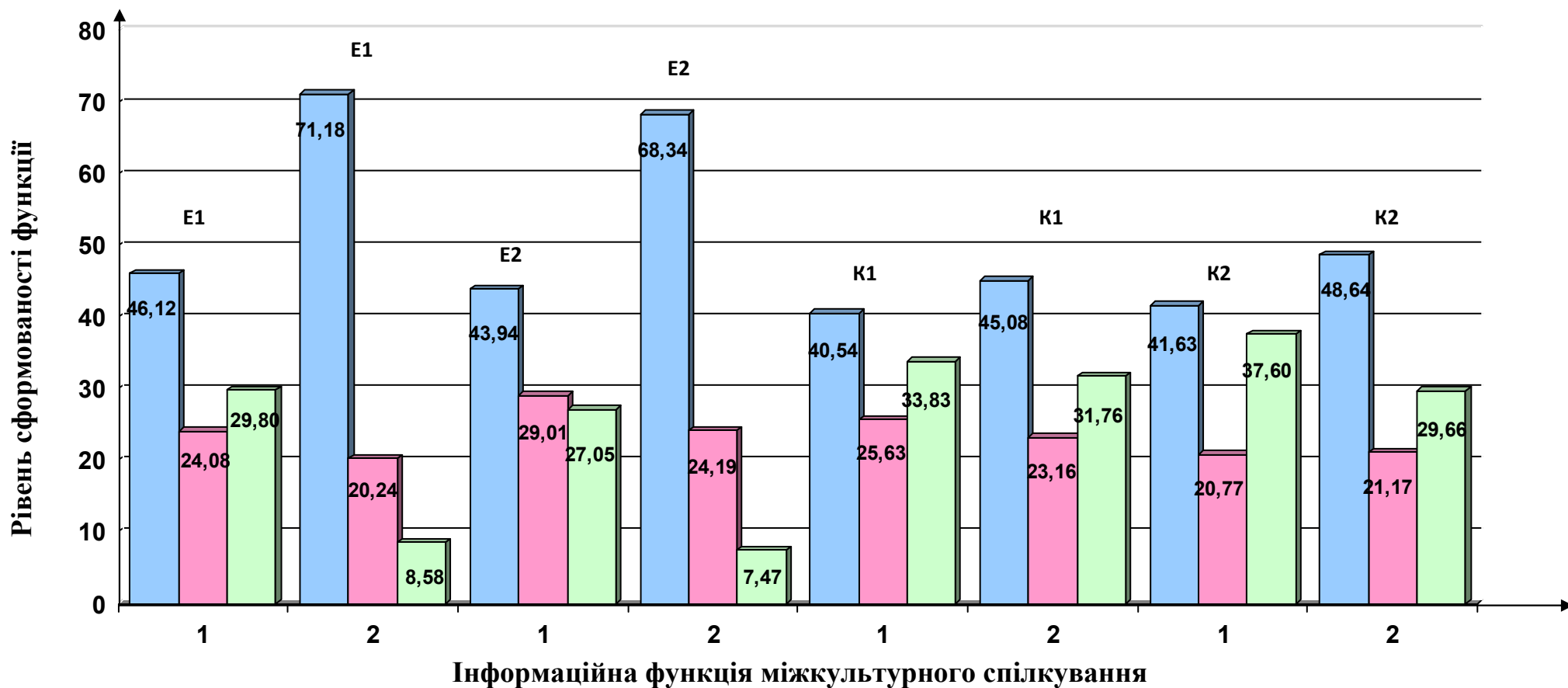


Рис. М.1. Рівні сформованості інформаційної функції міжкультурного спілкування майбутніх філологів (в %)

Умовні позначення:

- високий рівень
- середній рівень
- низький рівень

1 – констатувальне дослідження

2 – заключний зріз формувального експерименту

Додаток М

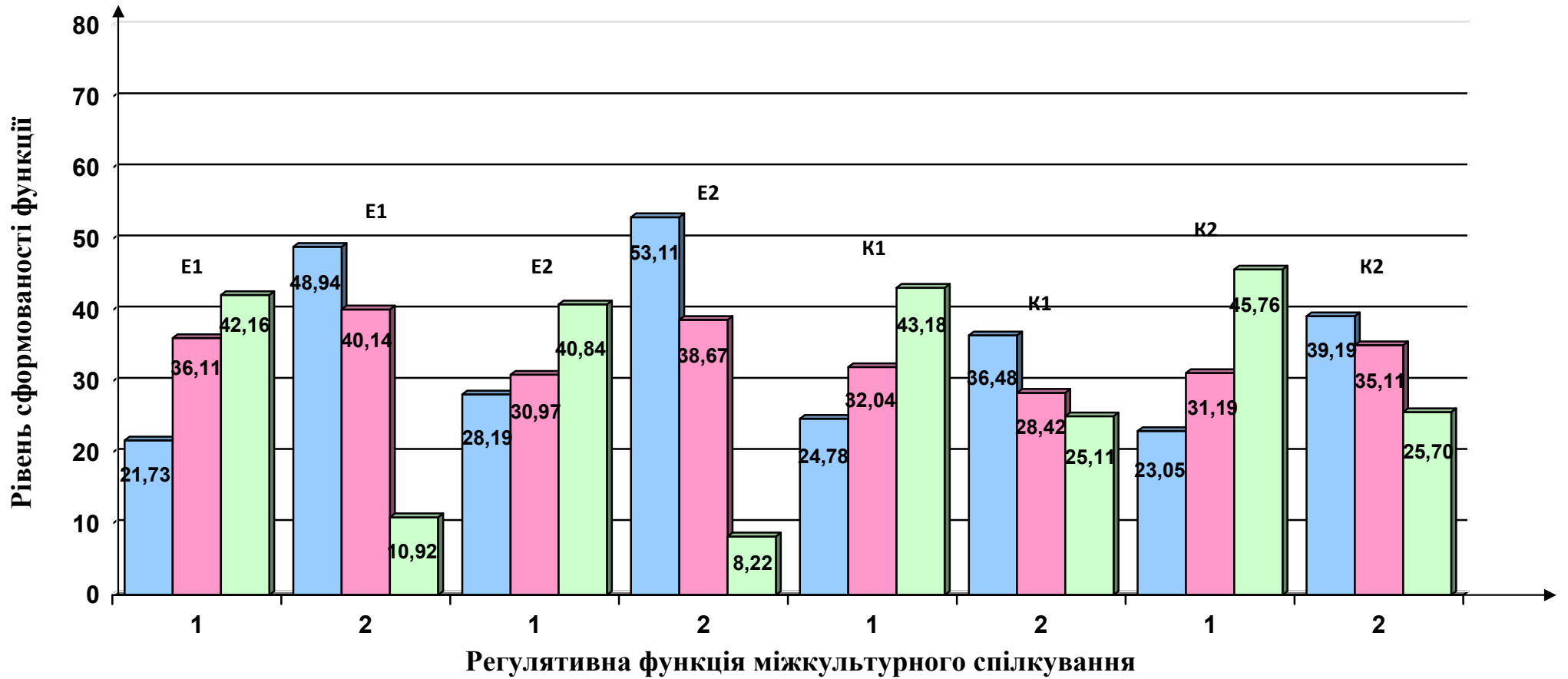


Рис. М.2. Рівні сформованості регулятивної функції міжкультурного спілкування майбутніх філологів (в %)

Умовні позначення:

- високий рівень
- середній рівень
- низький рівень

1 – констатувальне дослідження

2 – заключний зріз формувального експерименту

Додаток М

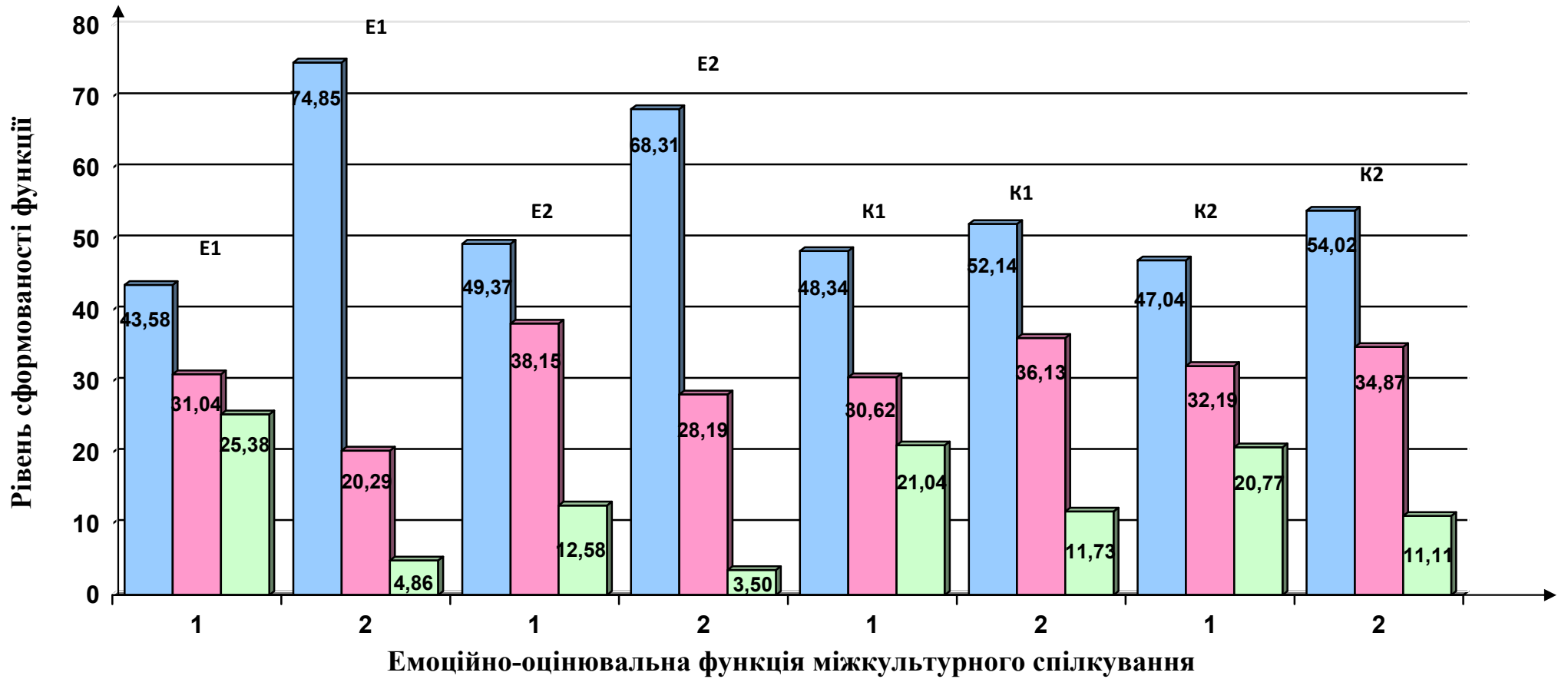


Рис. М.3. Рівні сформованості емоційно-оцінювальної функції міжкультурного спілкування майбутніх філологів (в %)

Умовні позначення:

- високий рівень
- середній рівень
- низький рівень
- 1** – констатувальне дослідження
- 2** – заключний зріз формувального експерименту

Додаток М

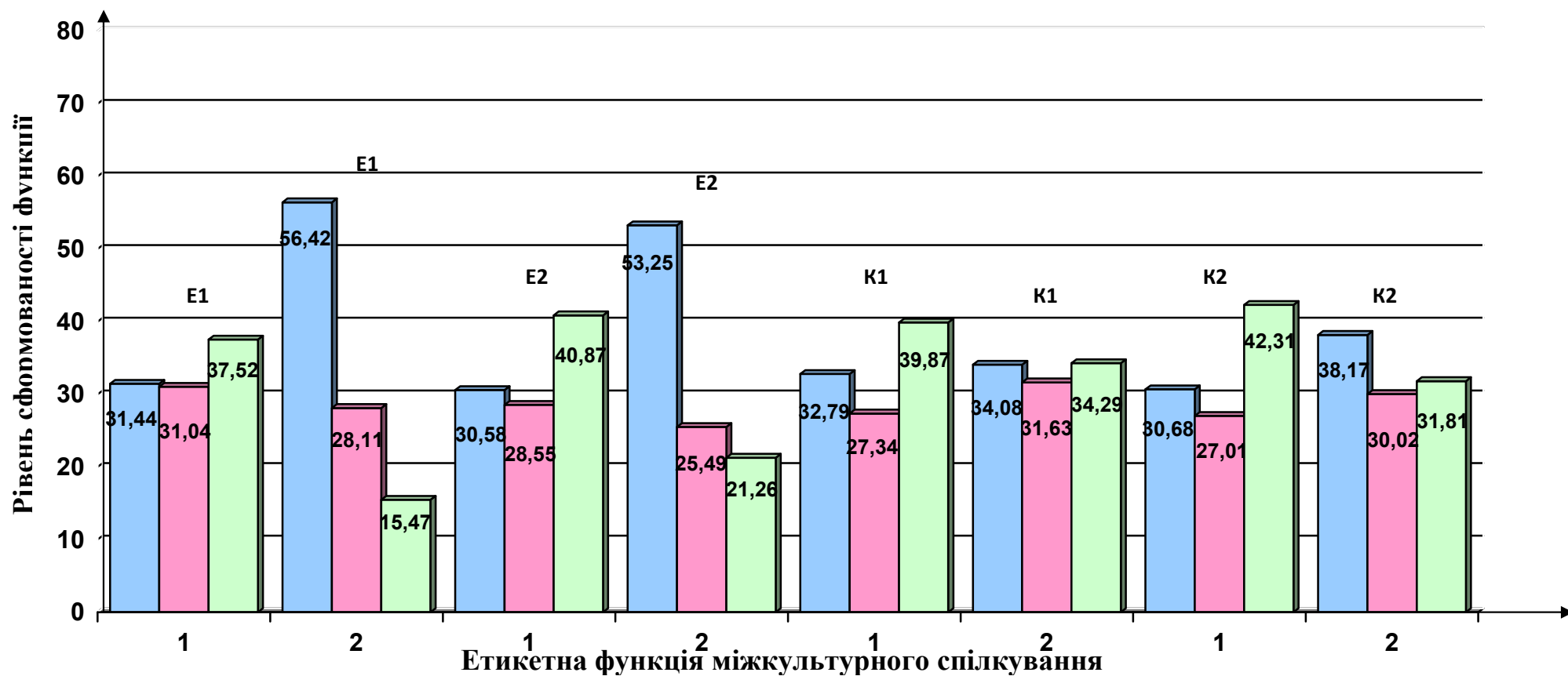


Рис. М.4. Рівні сформованості етикетної функції міжкультурного спілкування майбутніх філологів (в %)

Умовні позначення:

- високий рівень
- середній рівень
- низький рівень
- 1** – констатувальне дослідження
- 2** – заключний зріз формувального експерименту

Додаток Н

Анкета для визначення інформаційної компетенції майбутніх філологів

Дорогі друзі! Вам пропонується анкета, за допомогою якої ми будемо мати змогу визначити рівень Вашої обізнаності з сучасними інформаційними технологіями. Уважно прочитайте запитання анкети та дайте на них відверті відповіді. Бажаємо Вам успіху!

1. Яке суспільство можна назвати інформаційним?
2. Що входить до матеріально-технологічної бази інформаційного суспільства?
3. Які особливості сучасних інформаційних технологій Ви можете назвати?
4. Що таке “глобальне інформаційне суспільство” (GIS або Global Information Society)?
5. Що саме, на Вашу думку, забезпечує створення глобального інформаційного простору?
6. А що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів?
7. Що входить до змісту поняття “засоби масової інформації”?
8. Які інформаційні технології використовуються в усній перекладацькій діяльності?
9. Які інформаційні технології використовуються в письмовій перекладацькій діяльності?
10. Коли йдеться мова про фальсифікацію інформації в перекладацькій діяльності?
11. Яку інформаційну політику веде наша держава стосовно перекладацької діяльності?
12. Як впливає зміст перекладеного фахівцем повідомлення на ефективність засвоєння реципієнтами інформації?
13. Які способи маніпулювання інформацією Ви знаєте?

14. Які засоби поширення інформації за допомогою інформаційних технологій Ви знаєте?
15. Які засоби подання інформації перекладачем Ви пригадуєте?
16. Як використовується Інтернет в діяльності перекладача?
17. Чи ознайомлені Ви з принципами роботи message board? Якщо так, то опишіть їх.
18. Що Ви знаєте про email-технології? Опишіть їх особливості.
19. Чи застосовуєте Ви у перекладацькій практиці Web-page-технології?
20. Чи використовуєте Ви spreadsheet-технології у перекладацькій діяльності?
21. Як використовується у діяльності перекладача power point технології?
22. Що Ви знаєте про вебінари? Чи Ви використовуєте їх у Вашій діяльності?
23. В чому особливості технологій chat site?
24. Як перекладач має використовувати online-технології?
25. Як відбувається робота з відеосюжетами та аудіо матеріалами на конференціях під час здійснення перекладачем синхронного перекладу?
26. Чи берете Ви участь в online-конференціях чи телеконференціях?
27. Чи знаєте Ви, як працювати з блогами?
28. Як організувати online discussion group?
29. Як організувати роботу перекладача з мультимедійними програмами?
30. Чи вмієте Ви розробити авторську інформаційну технологію, яку зможете використовувати в перекладацькій діяльності в подальшому?

Дякуємо за участь в дослідженні!

Додаток Н

Таблиця Н.1

**Рівні сформованості інформаційної компетенції майбутніх філологів
(в %, констатувальне дослідження)**

Рівні інформаційної компетенції	Групи респондентів							
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Креативний	15,63	14,41	15,02	16,37	15,97	13,04	12,73	14,85
Інтерпретувальний	49,66	47,40	49,31	49,61	45,29	47,53	56,63	52,57
Адаптувальний	34,71	38,19	35,67	34,02	38,74	39,43	30,64	32,58

Таблиця Н.2

Рівні сформованості інформаційної компетенції майбутніх філологів (в %)

Рівні інформаційної компетенції	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>
Креативний	15,63	14,41	15,02	16,37	25,16	27,23	18,21	19,77
Інтерпретувальний	49,66	47,40	49,31	49,61	55,58	54,43	50,73	49,68
Адаптувальний	34,71	38,19	35,67	34,02	19,26	18,34	31,06	30,55

Додаток Н.1

Таблиця Н.1.1

Середні значення показників розвитку творчої компетенції особистості студентів експериментальних (ЕГ), контрольних (КГ) та інших (FG) груп на початку експерименту (в балах, шкала від 0 до 50)

Показники розвитку творчої компетенції	ЕГ M±m	КГ M±m	FG M±m	Значення t-критерія Ст'юдента	Рівень значущості, p
Винахідливість	16,7±1,2	16,8±1,3	18,3±1,4	0,89	>0,05
Здатність комбінувати	20,2±1,6	19,6±1,8	19,4±1,6	0,50	>0,05
Дивергентне мислення	35,2±3,4	35,9±3,3	34,8±3,1	0,28	>0,05
Свобода асоціацій	23,9±2,4	23,2±3,2	24,6±3,0	0,37	>0,05
Креативна мотивація	3,7±0,2	3,9±0,2	3,6±0,4	0,65	>0,05
Креативна спрямованість	26,4±1,6	26,3±1,8	24,3±2,7	0,25	>0,05

Таблиця Н.1.2

Рівні розвитку творчої компетенції студентів експериментальних (ЕГ), контрольних (КГ) та інших (FG) груп (%)

Критерії	Показники	Рівні розвитку творчої компетенції студентів								
		Високий			Середній			Низький		
		ЕГ	КГ	FG	ЕГ	КГ	FG	ЕГ	КГ	FG
Інтелектуальний	Винахідливість	18,7	15,9	20,6	31,6	32,7	32,8	49,7	51,4	46,6
	Здатність комбінувати	21,9	20,6	23,9	34,5	38,1	35,7	74,6	41,3	40,4
	Дивергентне мислення	31,6	34,9	32,8	23,0	25,6	28,7	45,4	39,5	38,5
	Свобода асоціацій	27,1	23,4	29,6	31,8	34,5	39,2	41,1	42,1	31,2
Мотиваційний	Креативна мотивація	23,6	28,4	24,1	28,5	31,8	32,9	47,9	39,8	43,0
	Креативна спрямованість	22,8	25,0	23,9	24,6	28,7	25,4	52,6	46,3	50,7

Таблиця Н.1.3

Середні значення показників психологічних механізмів розвитку творчої компетенції студентів експериментальних (ЕГ), контрольних (КГ) та інших (FG) груп (в балах, шкала від 0 до 50)

Психологічні механізми розвитку творчої компетенції студентів	ЕГ M±m	КГ M±m	FG M±m	Значення t-критерія Ст'юдента	Рівень значущості, p
Рефлексивний механізм	10,5±2,8	09,9±3,8	14,8±3,1	0,12	>0,05
Механізми саморегуляції	24,2±2,7	23,8±2,9	25,6±3,0	1,13	>0,05
Механізм самооцінки	43,4±2,7	44,9±2,5	40,5±3,2	0,49	>0,05

Таблиця Н.1.4

Рівні сформованості психологічних механізмів розвитку творчої компетенції студентів експериментальних (ЕГ), контрольних (КГ) та інших (FG) груп (в %, констатувальне дослідження)

Психологічні механізми	Рівні сформованості психологічних механізмів								
	Високий			Середній			Низький		
	ЕГ	КГ	FG	ЕГ	КГ	FG	ЕГ	КГ	FG
Рефлексивний механізм	5,6	7,2	6,8	59,9	50,6	53,4	34,5	42,2	39,8
Механізм самооцінки	19,2	21,4	25,6	42,8	43,7	41,0	38,0	34,9	33,4
Механізм саморегуляції	27,3	18,6	21,5	34,5	38,1	33,4	38,2	43,3	45,1

Додаток Н.2

Таблиця Н.2.1

Факторна матриця показників розвитку творчої компетенції та психологічних механізмів її становлення у студентів експериментальних груп (в балах, заключний зріз формувального експерименту)

<i>№ фактора, його назва</i>	<i>Навантаження на фактор</i>	<i>Найменування змінної</i>
Фактор 1. Рефлексивно-регулятивний	+ .734	рефлексія
	.702	саморегуляція
	.573	винахідливість
	.568	здатність комбінувати
	.472	дивергентне мислення
	.463	креативна мотивація
	.451	креативна спрямованість
	.444	самооцінка
Фактор 2. Інтелектуальна продуктивність	.628	дивергентне мислення
	.531	свобода асоціацій
	.407	здатність комбінувати
	.382	креативна спрямованість
Фактор 3. Мотиваційний	.734	креативна мотивація
	.538	здатність комбінувати
	– .407	самооцінка
	– .401	свобода асоціацій

Таблиця Н.2.2

Факторна матриця показників розвитку творчої компетенції та показників психологічних механізмів її становлення у студентів контрольних груп (в балах, заключний зріз формувального експерименту)

<i>№ фактора, його назва</i>	<i>Навантаження на фактор</i>	<i>Найменування змінної</i>
Фактор 1. Інтелектуальний	.736	здатність комбінувати
	.724	свобода асоціацій
	.715	дивергентне мислення
	.684	винахідливість
Фактор 2. Регулятивно-оцінювальний	.512	саморегуляція
	.492	самооцінка
	.473	рефлексія
	.461	креативна мотивація
	.408	свобода асоціацій
	.371	винахідливість
	.350	креативна спрямованість
Фактор 3. Креативна спрямованість особистості	.421	креативна спрямованість
	.405	саморегуляція
	– .321	свобода асоціацій
	– .304	рефлексія
Фактор 4. Мотиваційний	+ .310	креативна мотивація
	– .304	рефлексія

Додаток П

Таблиця П.1

Результати майбутніх філологів за стильовими особливостями саморегуляції поведінки (в %, констатувальне дослідження)

Стильові особливості	Рівні сформованості	Групи респондентів							
		E1	E2	K1	K2	F1	F2	F3	F4
Планування	високий рівень	21,6	28,1	27,3	28,4	21,3	22,4	27,3	26,8
	середній рівень	42,4	40,3	44,5	42,1	45,8	44,3	52,6	55,9
	низький рівень	36,0	31,6	28,2	29,5	32,9	33,3	20,1	17,3
Моделювання	високий рівень	25,9	23,4	28,7	27,1	30,2	21,6	32,4	30,8
	середній рівень	44,5	49,3	48,3	47,2	48,9	47,6	43,4	42,1
	низький рівень	29,6	27,3	23,0	25,7	20,9	30,8	24,2	27,1
Програмування	високий рівень	23,6	24,2	21,7	22,4	28,6	29,2	34,8	35,6
	середній рівень	42,9	48,2	49,7	46,5	48,1	42,3	44,2	45,2
	низький рівень	33,5	27,6	28,6	31,1	23,3	28,5	21,0	19,2
Оцінка результатів діяльності	високий рівень	25,6	21,4	22,3	28,0	27,6	21,2	24,9	30,5
	середній рівень	39,1	38,6	33,4	38,5	35,6	37,2	36,1	32,4
	низький рівень	35,3	40,0	55,7	33,5	36,8	41,6	39,0	37,1
Гнучкість	високий рівень	23,1	18,6	20,2	21,7	19,5	20,5	28,4	29,7
	середній рівень	38,4	39,7	37,2	38,4	33,5	36,1	37,9	38,0
	низький рівень	38,5	41,7	42,6	39,9	47,0	43,4	33,7	32,3
Самостійність	високий рівень	24,9	28,3	27,4	26,5	24,9	25,4	31,9	32,7
	середній рівень	32,6	33,0	38,7	39,1	34,5	36,1	32,3	31,8
	низький рівень	42,5	38,7	33,9	34,4	40,6	38,5	35,8	35,5

Таблиця П.2

Результати майбутніх філологів за діагностикою індивідуального ступеню розвитку рефлексивності (в %, констатувальне дослідження)

Тип рефлексії	Рівні розвитку рефлексивності	Групи респондентів							
		E1	E2	K1	K2	F1	F2	F3	F4
Ретроспективна рефлексія діяльності:	високий рівень	27,3	26,4	28,1	27,3	24,5	26,0	28,4	31,7
	середній рівень	32,6	38,0	34,3	37,8	31,5	36,7	37,8	35,7
	низький рівень	40,1	35,6	37,6	34,9	44,0	37,3	33,8	32,6
Рефлексія реальної діяльності:	високий рівень	23,9	21,5	26,7	27,1	20,0	22,4	23,7	28,9
	середній рівень	31,2	32,4	38,1	39,7	31,5	36,2	33,2	30,2
	низький рівень	44,9	46,1	35,2	33,2	48,5	41,4	43,1	40,9
Рефлексія майбутньої діяльності:	високий рівень	22,4	21,5	26,3	27,2	24,8	25,9	26,9	27,3
	середній рівень	23,3	21,4	31,6	30,4	22,9	21,5	31,6	30,4
	низький рівень	54,3	57,1	42,1	42,4	52,3	52,6	41,5	42,3
Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми:	високий рівень	24,9	31,4	32,0	33,7	28,7	26,4	26,1	31,7
	середній рівень	23,3	25,6	28,9	30,1	31,7	30,8	28,4	33,5
	низький рівень	51,8	43,0	39,1	36,2	39,6	42,8	45,5	34,8

Додаток П

Таблиця П.3

Матриця інтеркореляції показників психологічних механізмів розвитку креативних рис особистості студентів експериментальних, контрольних та F-груп на констатувальному етапі експерименту

Групи	Психологічні механізми розвитку особистості	Рефлексивний механізм	Механізм самооцінки	Механізм саморегуляції
ЕГ	Рефлексивний механізм	1,00	0,49**	0,53***
	Механізм самооцінки	0,49**	1,00	0,17
	Механізм саморегуляції	0,53***	0,17	1,00
КГ	Рефлексивний механізм	1,00	0,45**	0,37*
	Механізм самооцінки	0,45**	1,00	0,26
	Механізм саморегуляції	0,37*	0,26	1,00
FG	Рефлексивний механізм	0,36*	0,44**	0,42**
	Механізм самооцінки	0,44**	0,36*	0,25
	Механізм саморегуляції	0,42**	0,44**	0,16

Примітки:

* – при $p < 0,05$;

** – при $p < 0,01$;

*** – при $p < 0,001$.

Таблиця П.4

Матриця кореляції показників психологічних механізмів і показників розвитку творчої компетенції студентів експериментальних (ЕГ), контрольних (КГ) та інших (FG) груп (в балах, констатувальне дослідження)

Показники розвитку творчої компетенції студентів	Механізми розвитку творчої компетенції								
	Рефлексивний механізм			Механізм самооцінки			Механізм саморегуляції		
	ЕГ	КГ	FG	ЕГ	КГ	FG	ЕГ	КГ	FG
Винахідливість	0,4**	0,47**	0,44**	0,36*	0,21	0,38**	0,46**	0,31*	0,44**
Здатність комбінувати	0,33*	0,34**	0,32*	0,01	0,03	0,05	0,32*	0,42**	0,40**
Дивергентне мислення	0,34*	0,04	0,02	0,01	0,03	0,21	0,30*	0,32*	0,31*
Свобода асоціацій	0,12	0,30	0,01	0,16	0,44**	0,48**	0,18	0,37*	0,32*
Креативна мотивація	0,25	0,15	0,17	0,36**	0,13	0,02	0,23	0,36*	0,24
Креативна спрямованість	0,18	0,45**	0,44**	0,45**	0,10	0,44**	0,38**	0,06	0,33*

Примітка:

* – при $p < 0,05$;

** – при $p < 0,01$.

Додаток П.1

Приклад художнього перекладу студентом Максимом К. групи Е1 твору Дж. Апдайка “Кентавр” (заключний зріз формувального експерименту)

The immense level swath of the school’s side lawn, pointed at the corners by plantings of pines, was, though this was winter’s heart, green; but the color was frozen, paralyzed, vestigial, artificial – Чималий майданчик за школою, засаджений по кутах сосонками, навіть серед зими зеленів підстриженою травою, та зелень ця була якась неприродна, вироджена, задубіла.

The main and greater part of the garage was approached on an asphalt ramp as rough, streaked, gouged, flecked, and bubbled as a hardened volcanic flow. – До цієї основної, найбільшої частини гаража вів асфальтовий спуск, весь у виїмках і пухирцях – шорсткий, подзьобаний, плямистий, мов скам’яніла вулканічна лава.

He looked hunched, pale, weathered; the recent years had diminished the master mechanic. – Згорблений, блідий, постарілий – останні кілька років далися панові механіку взнаки.

I’m stubborn and ignorant. – Я дурний і впертий.

Your gods, listen to them – a prating bluestocking, a filthy crone smelling of corn, a thieving tramp, a drunken queer, a despicable, sad, grimy, grizzled, crippled, cuckolded tinker. – Ось вони, боги твої – слухай: просторікувата синя панчоха, стара баба, від якої тхне кашею, злодійкуватий волоцюга, п’яний скоморох, похмурий, вічно невдоволений, брудний, кривий і рогатий, жалюгідний підмайстер.

His face, compounded of shiny lumps and sallow slack folds, to me seemed both tender and brutal, wise and unseeing. – Його обличчя – лискуче й м’ясисте, все у вибляклих, в’ялих складках – здавалось мені жорстоким і ніжним, мудрим і безвиразним водночас.

He had been frightened and frustrated. – Він здавався наляканим та вкрай розгубленим.

I was surprised and relieved: a toothache was new; perhaps this mere thing was what was in him. – Я здивувався, але й зрадів водночас: про зуб я й не знав. Можливо, це й було те, що його мучило.

His student’s eyes – for what is a teacher but a student grown old? – retrieved, from their seclusion in the undergrowth, basil, hellebore, feverwort, spurge, polyploidy, bryony,

wolf's – bane, and squall. – Його допитливе учнівське око – бо хто ж такий учитель, як не учень, тільки дорослий? – витягло на світ сховані у підліску васильки, чемерицю, тирлич, молочай, багатоніжку, переступень, аконіт і морську цибулю.

Their blue was too beryline; their gaze both questioned and evaded. – Голубизна їх переходила у зеленавість, а погляд був водночас цікавим і уникливим.

All things that exist are her children – sun, moon, stars, the earth with its mountains and rivers, its trees, herbs, and living creatures. – Все, що існує у Всесвіті – сонце, місяць, зорі, земля з її горами й ріками, травами, деревами й живими істотами – все це діти Любові.

I am a paid keeper of Society's unusable – the lame, the halt, the insane, and the ignorant. – І я – один з платних наглядачів за непридатними для суспільства людьми – усякого роду каліками, ненормальними і розумово відсталими.

I saw helplessly in the smirk on Deify's face that from my father's whirl of words he had gathered a sense of superiority, a sense of being, in comparison with this addled and vehement shipwreck of a man, young, clean, sleek, clear – headed, well – coordinated, and invincible. – Я був безпорадний, бачачи з самовдоволеної посмішки Дайфендорфа, що вся ота сумбурна батькова балаканина тільки утвердила в ньому відчуття вищості, відчуття, що поруч з цим старим, спустошеним, навісним чоловіком він сам – молодий, охайний, врівноважений і непереможний.

Her lips were too plump and irksomely self – satisfied; her nose rather cursory and nervous. – Губи надто повні і надто вже самовдоволені; ніс гоструватий, нервовий.

'Why hell I know Peter,' Mr. Foley said, and there was something deeply agreeable about his handshake, gritty and warm and easy. – Ще б пак, Пітера не знати, – сказав містер Фоулі, і легкий потиск його руки, шорсткої і теплої, був цьому приємним підтвердженням.

A bright and respectful and athletic and handsome student from the late Thirties, the kind that does a teacher's heart good, a kind once plentiful in Olinger but in the universal decay of virtue growing rare. – Їхній учень кінця тридцятих років – дуже статечний, дуже здібний, красень і спортсмен, – з тих, що утіхою вчительському серцю; таких в Олінджері колись було рясно, та тепер, при всезагальному занепаді людських чеснот, їх щораз менше і менше.

Додаток Р

Таблиця Р.1

Оцінки показників прогностичної компетенції студентів
(в %, констатувальне дослідження)

Показники	Рівні сформованості	Групи респондентів							
		E1	E2	K1	K2	F1	F2	F3	F4
Рівень вербального узагальнення наслідків:	високий рівень	21,63	28,17	24,35	23,11	27,12	26,43	25,33	24,02
	середній рівень	28,19	26,29	27,43	23,45	29,10	27,60	28,49	29,00
	низький рівень	50,18	45,54	51,78	53,44	43,78	45,97	46,18	46,98
Обґрунтованість виокремлених наслідків:	високий рівень	15,26	14,07	15,63	17,18	17,34	16,01	15,42	15,34
	середній рівень	22,44	24,53	26,11	24,02	23,74	28,16	22,43	28,04
	низький рівень	62,30	61,40	58,26	58,80	58,92	55,83	62,15	56,62
Перспективність наслідків:	високий рівень	17,63	21,46	22,77	24,04	28,17	21,43	22,44	25,68
	середній рівень	25,66	26,42	24,38	28,48	29,31	29,02	31,16	32,63
	низький рівень	56,71	52,12	52,85	47,48	42,52	49,55	46,40	41,69
Логіка побудови наслідків:	високий рівень	14,56	13,82	13,04	14,55	15,63	18,04	17,32	21,49
	середній рівень	23,04	21,55	20,63	24,18	23,29	24,09	29,11	28,43
	низький рівень	62,40	64,63	66,33	61,27	61,08	57,87	53,57	50,08
Усвідомлення ймовірнісного характеру наслідків:	високий рівень	21,63	24,50	28,03	23,17	21,49	20,56	19,34	21,44
	середній рівень	22,43	25,45	26,72	26,41	25,13	26,73	21,02	23,40
	низький рівень	55,94	50,05	45,25	50,42	53,38	52,71	59,64	55,16
Усвідомлення етапів процесу прогнозування:	високий рівень	24,58	29,01	26,53	27,18	24,92	25,99	26,12	27,43
	середній рівень	28,34	30,16	31,29	28,14	23,94	29,11	32,16	36,92
	низький рівень	47,08	40,83	42,18	44,68	51,14	44,90	41,72	35,65
Рівень вербального узагальнення причин:	високий рівень	25,66	24,18	25,12	28,73	29,12	23,12	30,64	31,68
	середній рівень	30,02	29,12	28,16	29,78	30,42	31,69	34,58	31,04
	низький рівень	44,32	46,70	46,72	41,49	40,46	45,19	34,78	37,28
Повнота причинно-наслідкових зв'язків:	високий рівень	21,18	24,55	23,21	27,13	25,61	24,02	28,43	29,30
	середній рівень	31,48	32,19	33,05	38,16	30,46	38,44	38,04	39,12
	низький рівень	47,34	43,26	43,74	34,71	43,93	37,54	34,53	31,58
Значущість причинно-наслідкових зв'язків:	високий рівень	26,29	28,03	27,14	28,42	29,13	27,43	26,45	26,44
	середній рівень	31,12	30,55	32,24	31,02	30,68	29,48	24,19	26,58
	низький рівень	42,59	41,42	40,62	40,56	40,19	43,09	49,36	46,98
Усвідомлення цілі планування:	високий рівень	31,43	33,14	35,63	30,08	31,62	32,16	38,43	34,55
	середній рівень	34,85	35,63	34,12	34,50	31,63	34,87	38,42	37,43
	низький рівень	33,72	31,23	30,25	35,42	36,75	32,97	23,15	28,02
Повнота операцій планування:	високий рівень	24,08	23,17	22,44	20,56	22,47	23,93	24,82	25,61
	середній рівень	20,43	28,29	29,34	28,55	30,01	29,48	28,44	28,66
	низький рівень	55,49	48,54	48,22	50,89	47,52	46,59	46,74	45,73
Широта асоціативного поля:	високий рівень	27,38	29,11	26,18	27,43	30,55	29,41	28,17	31,49
	середній рівень	31,42	30,44	32,68	33,16	38,48	30,49	29,43	28,34
	низький рівень	41,20	40,45	41,14	39,41	30,97	40,10	42,40	40,17
Варіативність асоціативного поля:	високий рівень	18,49	21,55	22,48	23,14	28,02	29,45	31,49	38,14
	середній рівень	30,40	28,48	20,44	28,24	27,19	28,61	21,38	25,58
	низький рівень	51,11	49,97	57,08	48,62	44,79	41,94	47,13	36,28
Пластичність уявлень:	високий рівень	19,43	21,44	22,58	21,17	22,43	28,49	21,10	23,18
	середній рівень	24,02	28,53	27,01	28,49	30,60	29,87	29,28	35,67
	низький рівень	56,55	50,03	50,39	50,34	46,97	41,64	49,62	41,15
Широта пошуку у процесі висунення гіпотез:	високий рівень	21,01	17,63	18,29	22,44	20,04	23,18	23,45	23,16
	середній рівень	25,68	24,60	25,16	27,66	22,83	25,66	28,49	29,14
	низький рівень	53,31	57,77	56,55	49,90	57,13	51,16	47,06	47,70
Урахування вимог та умов у процесі формування гіпотез:	високий рівень	22,15	26,01	27,82	28,69	30,01	29,44	28,63	30,01
	середній рівень	25,68	24,22	23,80	24,18	31,16	24,05	29,16	21,12
	низький рівень	52,17	49,77	48,38	47,13	38,83	46,51	42,21	48,87
Гнучкість гіпотез:	високий рівень	25,63	28,16	29,12	26,02	27,90	30,42	31,41	32,83
	середній рівень	23,42	20,44	28,48	27,63	25,58	24,01	32,99	35,60
	низький рівень	50,95	51,40	42,40	46,35	46,52	45,57	35,60	31,57
Обґрунтованість гіпотез:	високий рівень	18,44	21,46	22,13	23,48	25,49	31,44	32,49	35,68
	середній рівень	24,01	25,63	28,17	25,77	26,01	29,38	20,40	34,66
	низький рівень	57,55	47,09	49,70	50,75	48,50	39,18	47,11	29,66

Додаток Р

Таблиця Р.2
Оцінки показників прогностичної компетенції студентів (в %)

Показники	Рівні сформованості	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
		E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2
Рівень вербального узагальнення наслідків	високий рівень	21,63	28,17	24,35	23,11	46,80	48,19	31,01	29,79
	середній рівень	28,19	26,29	27,43	23,45	31,02	33,44	25,34	24,08
	низький рівень	50,18	45,54	51,78	53,44	22,18	18,37	43,65	46,13
Обґрунтованість виокремлених наслідків	високий рівень	15,26	14,07	15,63	17,18	42,44	35,68	25,16	20,33
	середній рівень	22,44	24,53	26,11	24,02	30,02	31,84	31,08	30,63
	низький рівень	62,30	61,40	58,26	58,80	27,54	32,48	43,76	49,04
Перспективність наслідків	високий рівень	17,63	21,46	22,77	24,04	36,49	38,94	28,56	29,78
	середній рівень	25,66	26,42	24,38	28,48	31,22	32,04	25,31	26,18
	низький рівень	56,71	52,12	52,85	47,48	32,29	29,02	46,13	44,04
Логіка побудови наслідків	високий рівень	14,56	13,82	13,04	14,55	34,83	30,66	18,49	20,51
	середній рівень	23,04	21,55	20,63	24,18	31,08	32,43	24,63	28,19
	низький рівень	62,40	64,63	66,33	61,27	34,09	36,91	56,88	51,30
Усвідомлення ймовірнісного характеру наслідків	високий рівень	21,63	24,50	28,03	23,17	49,51	53,44	30,63	28,56
	середній рівень	22,43	25,45	26,72	26,41	31,25	29,09	28,45	29,01
	низький рівень	55,94	50,05	45,25	50,42	19,24	17,47	40,92	42,43
Усвідомлення етапів процесу прогнозування	високий рівень	24,58	29,01	26,53	27,18	51,25	56,31	27,83	29,44
	середній рівень	28,34	30,16	31,29	28,14	29,14	36,08	30,12	30,18
	низький рівень	47,08	40,83	42,18	44,68	19,61	7,61	42,05	40,38
Рівень вербального узагальнення причин	високий рівень	25,66	24,18	25,12	28,73	48,35	51,66	28,29	27,31
	середній рівень	30,02	29,12	28,16	29,78	32,14	31,04	30,43	32,85
	низький рівень	44,32	46,70	46,72	41,49	19,51	17,30	41,28	39,84
Повнота причинно-наслідкових зв'язків	високий рівень	21,18	24,55	23,21	27,13	46,14	51,02	30,60	28,44
	середній рівень	31,48	32,19	33,05	38,16	27,28	38,14	34,25	42,06
	низький рівень	47,34	43,26	43,74	34,71	26,58	10,84	35,15	29,50
Значущість причинно-наслідкових зв'язків	високий рівень	26,29	28,03	27,14	28,42	38,19	42,87	31,66	32,85
	середній рівень	31,12	30,55	32,24	31,02	36,49	41,15	30,01	34,88
	низький рівень	42,59	41,42	40,62	40,56	25,32	15,98	38,33	32,27
Усвідомлення цілі планування	високий рівень	31,43	33,14	35,63	30,08	49,49	51,13	39,48	31,02
	середній рівень	34,85	35,63	34,12	34,50	38,83	39,04	30,62	31,83
	низький рівень	33,72	31,23	30,25	35,42	11,68	9,83	29,90	37,15
Повнота операцій планування	високий рівень	24,08	23,17	22,44	20,56	43,88	45,12	29,11	22,89
	середній рівень	20,43	28,29	29,34	28,55	21,01	25,63	30,02	32,62
	низький рівень	55,49	48,54	48,22	50,89	35,11	29,25	40,87	44,49
Широта асоціативного поля	високий рівень	27,38	29,11	26,18	27,43	44,99	51,29	31,63	31,68
	середній рівень	31,42	30,44	32,68	33,16	30,05	31,45	34,82	35,83
	низький рівень	41,20	40,45	41,14	39,41	24,96	17,26	33,55	32,49
Варіативність асоціативного поля	високий рівень	18,49	21,55	22,48	23,14	49,28	50,64	25,87	23,49
	середній рівень	30,40	28,48	20,44	28,24	32,94	38,16	31,44	32,45
	низький рівень	51,11	49,97	57,08	48,62	17,78	11,20	42,69	44,06
Пластичність уявлень	високий рівень	19,43	21,44	22,58	21,17	46,01	48,92	31,08	32,97
	середній рівень	24,02	28,53	27,01	28,49	32,55	36,99	32,98	35,16
	низький рівень	56,55	50,03	50,39	50,34	21,44	14,09	35,94	31,87
Широта пошуку у процесі висунення гіпотез	високий рівень	21,01	17,63	18,29	22,44	42,36	45,01	34,97	29,04
	середній рівень	25,68	24,60	25,16	27,66	26,48	27,34	33,07	29,87
	низький рівень	53,31	57,77	56,55	49,90	31,16	27,65	31,96	41,09
Урахування вимог та умов у процесі формування гіпотез	високий рівень	22,15	26,01	27,82	28,69	46,13	45,04	30,16	31,08
	середній рівень	25,68	24,22	23,80	24,18	37,02	33,74	22,19	24,89
	низький рівень	52,17	49,77	48,38	47,13	16,85	21,22	47,65	44,03
Гнучкість гіпотез	високий рівень	25,63	28,16	29,12	26,02	35,64	34,98	30,60	31,02
	середній рівень	23,42	20,44	28,48	27,63	31,03	30,49	29,44	27,38
	низький рівень	50,95	51,40	42,40	46,35	33,33	34,53	39,96	41,60
Обґрунтованість гіпотез	високий рівень	18,44	21,46	22,13	23,48	34,95	33,18	28,16	25,03
	середній рівень	24,01	25,63	28,17	25,77	30,02	32,43	27,71	26,85
	низький рівень	57,55	47,09	49,70	50,75	35,03	34,39	44,13	48,12

Додаток С

Таблиця С.1

**Ціннісні орієнтації майбутніх філологів
(в балах, за результатами факторного аналізу)**

Ціннісні орієнтації	Факторна вага			
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1. Цікава робота	-.5464	.0387	.0023	-.0001
2. Наявність хороших та вірних друзів	.3812	.0203	-.0004	.0271
3. Свобода	.7871	-.0007	.0128	-.0609
4. Любов	.6452	-.0124	.0106	.0587
5. Кар'єра	.7302	.0003	-.0204	.0022
6. Здоров'я	.4587	-.0001	.0406	-.0208
7. Краса	-.4003	.0023	-.0405	.0492
8. Щастя	-.5781	-.0071	.0208	.0391
9. Матеріально забезпечене життя	.4832	.0297	-.0349	-.0004
10. Активна діяльність	.5108	.0902	.0403	.0020
11. Професіоналізм	.0007	.6387	.0703	-.0209
12. Знання	-.0208	-.4308	.0425	-.0319
13. Уміння	.0102	-.3127	.0113	.0047
14. Навички здійснення перекладацької діяльності	.0127	-.5320	.0122	-.0560
15. Професійна комунікація	.0290	.4268	.0317	-.0400
16. Досягнення успіху	-.0005	.4073	-.0001	.0218
17. Професійне зростання	.0124	.5277	.0073	-.0089
18. Досягнення високого соціального статусу	.0458	.4083	.0389	.0408
19. Цілеспрямованість	.0612	.5102	.0987	.0313
20. Вміння управляти людьми	.0710	.4993	.0012	-.0001
21. Довіра до інших	.0203	.4027	-.0015	.0045
22. Потяг до нових знань	-.0678	.5318	.0281	-.0049
23. Потреба формування власної перекладацької компетентності	.0310	.6380	.0480	-.0040
24. Потреба в продуктивній співпраці з іншими	.0043	.7871	-.0006	-.0001
25. Самореалізація на роботі	.0281	.6127	.0316	.0025
26. Здатність до ризику	.0508	-.4302	.0346	-.0002
27. Відповідальність	.0326	.0482	-.4351	.0236
28. Вихованість	.0411	.0217	.3887	-.0138
29. Незалежність	-.0025	.0487	.5421	-.0004
30. Освіченість	-.0013	.0297	.6878	.0026
31. Терплячість	.0045	-.0044	.7310	.0002
32. Чесність	.0121	.0030	.8799	.0007
33. Широта поглядів	.0102	.0072	.7068	-.0001
34. Тверда воля	.0208	.0296	.5317	.0053
35. Раціоналізм	.0731	.0289	-.4329	-.0006
36. Самоконтроль	.0002	.0587	-.4021	.0004
37. Доброта	.0283	-.0046	.0892	-.5310
38. Щедрість	.0311	-.0005	.0703	.1785
39. Меценатство	.0034	-.0001	.0268	.3202
40. Готовність здійснювати опіку над іншими	.0283	-.0025	.0397	.2374
41. Комунікабельність	.0170	.0563	.0280	.3104
42. Стійка громадянська позиція	-.0023	.0410	.0208	.2125
43. Прийняття національної культури	-.0036	.0511	-.0003	.2022
44. Повага до соціального порядку	.0261	.0738	.0482	.1937
45. Гуманізм	.0070	-.0073	.0602	.2342
46. Духовність	.0002	-.0089	.0730	.2973
47. Постійність в подружжі	.0024	-.0001	.0085	-.3074
48. Прийняття здорового способу життя як особистісно значущого	.0036	.0208	.0214	.5316
Загальна факторна вага	7,6	5,8	4,3	2,1

Додаток С

Таблиця С.2

Ціннісні орієнтації студентів експериментальних груп (в балах, за результатами факторного аналізу, заключний зріз формувального експерименту)

Ціннісні орієнтації	Факторна вага	
	Фактор 1	Фактор 2
1. Цікава робота	.8321	.0004
2. Наявність хороших та вірних друзів	.8046	-.0203
3. Свобода	.7496	.0017
4. Любов	.7561	-.0011
5. Кар'єра	.8617	.0568
6. Здоров'я	.6127	.0834
7. Краса	-.0002	.5342
8. Щастя	.4028	-.0021
9. Матеріально забезпечене життя	.5261	.0402
10. Активна діяльність	.4022	.0301
11. Професіоналізм	.3168	-.0508
12. Знання	.3024	-.0004
13. Уміння	.4317	-.0123
14. Навички здійснення перекладацької діяльності	.5837	.0768
15. Професійна комунікація	.6127	.0301
16. Досягнення успіху	.7384	.0250
17. Професійне зростання	.6123	-.0408
18. Досягнення високого соціального статусу	.5402	-.0312
19. Цілеспрямованість	.6187	.0482
20. Вміння управляти людьми	-.3174	.0374
21. Довіра до інших	.0485	.4287
22. Потяг до нових знань	-.3102	-.0703
23. Потреба формування власної перекладацької компетентності	-.3487	.0200
24. Потреба в продуктивній співпраці з іншими	-.3561	.0304
25. Самореалізація на роботі	.0485	-.3127
26. Здатність до ризику	-.0308	-.4103
27. Відповідальність	.3024	.0401
28. Вихованість	.3561	-.0300
29. Незалежність	.7314	.0001
30. Освіченість	.5438	-.0005
31. Терплячість	.6027	-.0308
32. Чесність	.4283	.0400
33. Широка поглядів	-.0008	.3173
34. Тверда воля	.4875	-.0023
35. Раціоналізм	.0401	.3026
36. Самоконтроль	-.0302	.3248
37. Доброта	.3048	.0566
38. Щедрість	.4256	.0201
39. Меценатство	-.0300	.4873
40. Готовність здійснювати опіку над іншими	.0213	-.3028
41. Комунікабельність	.5601	-.0004
42. Стійка громадянська позиція	.0506	-.2398
43. Прийняття національної культури	-.0300	-.4875
44. Повага до соціального порядку	-.3871	.0007
45. Гуманізм	.0083	-.5177
46. Духовність	.3402	.0049
47. Постійність в подружжі	.0061	.5290
48. Прийняття здорового способу життя як особистісно значущого	.4878	-.0045
Загальна факторна вага	8,2	3,6

Додаток Т

Таблиця Т.1

**Кореляція між показниками перекладацької та інтелектуальної компетентності студентів всіх груп
(в балах, констатувальне дослідження)**

Показники перекладацької та інтелектуальної компетентності	<i>IQ</i>	Мовна компетенція	Мовленнєва компетенція	Лінгвокраїнознавча компетенція	Інтерпретативна компетенція	Соціально-особистісні компетенції	Загальнонаукові компетенції	Міжкультурна компетенція	Інформаційна компетенція	Творча компетенція	Прогностична компетенція	Ціннісна компетенція	Соціальний інтелект
<i>IQ</i>	1,00												
Мовна компетенція	0,27	1,00	0,11	0,03	-0,05	0,01	-0,08	-0,09	0,01	0,07	0,11	0,12	-0,11
Мовленнєва компетенція	0,42	0,37	1,00	0,02	0,04	-0,06	-0,09	0,12	0,17	-0,16	0,12	-0,01	0,09
Лінгвокраїнознавча компетенція	0,56	0,42	-0,48	1,00	0,03	0,08	0,11	0,18	0,20	0,11	0,03	0,01	-0,08
Інтерактивна компетенція	0,06	0,81	0,73	-0,41	1,00	0,09	0,01	0,01	0,05	0,04	-0,09	0,13	0,18
Соціально-особистісні компетенції	0,13	0,22	0,26	-0,51	0,44	1,00	0,09	0,12	0,04	0,01	-0,18	0,06	0,04
Загальнонаукові компетенції	0,48	0,46	0,44	0,97	0,26	0,24	1,00	0,09	0,12	0,03	0,11	0,10	0,12
Міжкультурна компетенція	0,01	0,32	0,40	0,38	0,42	0,46	0,52	1,00	0,08	0,01	0,04	0,11	0,13
Інформаційна компетенція	-0,04	0,23	-0,49	0,28	-0,40	0,24	0,56	0,91	1,00	-0,05	-0,09	0,12	-0,03
Творча компетенція	-0,03	0,73	0,61	-0,25	0,42	0,58	0,28	0,73	0,61	1,00	0,07	0,11	0,01
Прогностична компетенція	0,38	0,42	0,46	-0,22	0,28	0,55	0,29	0,44	0,37	0,28	1,00	0,07	0,10
Ціннісна компетенція	-0,06	0,33	0,40	0,31	-0,34	0,38	0,39	0,49	-0,29	-0,56	0,43	1,00	0,08
Соціальний інтелект	0,32	0,38	0,78	0,46	0,91	0,64	0,31	0,42	0,45	0,49	0,54	0,68	1,00

Примітка:

- значущі величини на рівні достовірності 0,05;
- значущі величини на рівні достовірності 0,01;
- незначущі величини.

Додаток Т

Таблиця Т.2

Розподіл студентів за рівнями перекладацької компетентності і соціального інтелекту (в %)

Соціальний інтелект	Перекладацька компетентність				
	високий	вище середнього	середній	нижче середнього	низький
Високий	0	0	0	0	0
Вище середнього	8,20	3,47	2,40	1,30	0
Середній	24,3	13,18	17,63	7,92	8,11
Нижче середнього	0	2,63	6,14	2,63	1,47
Низький	0	0	0	0	0

Таблиця Т.3

Залежність рівня перекладацької компетентності майбутніх філологів від їх рівня розвитку соціального інтелекту

Рівень розвитку соціального інтелекту	Рівень перекладацької компетентності Means	Рівень перекладацької компетентності Std. Dev.
Нижче середнього	3,00	1,00
Середній	3,62	1,25
Вище середнього	4,22	0,94
All Grps	3,63	1,22

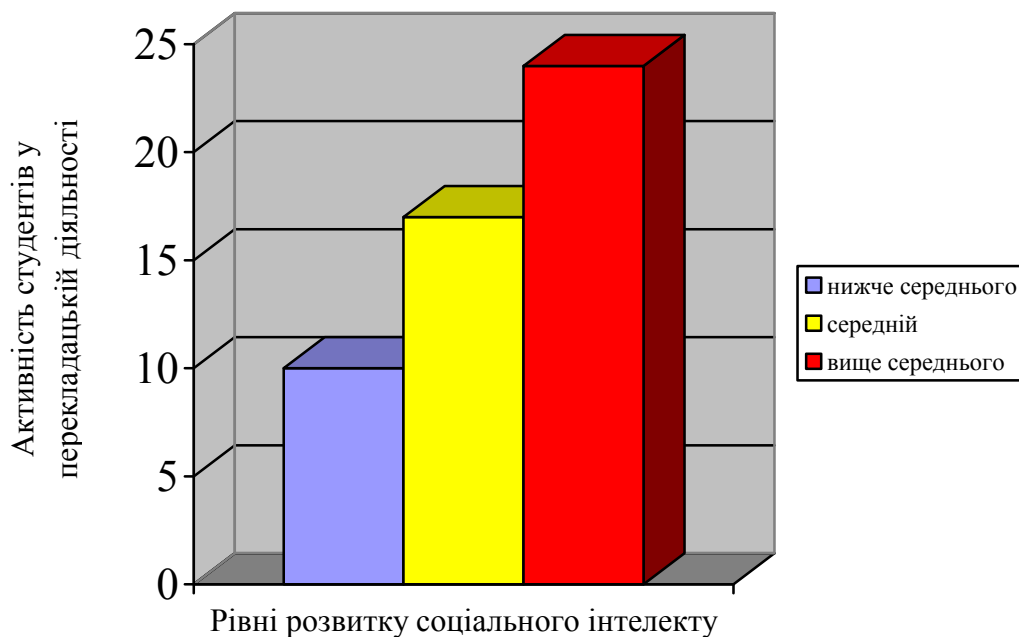


Рис. Т.1. Розподіл активності студентів залежно від рівня розвитку соціального інтелекту

Додаток Т

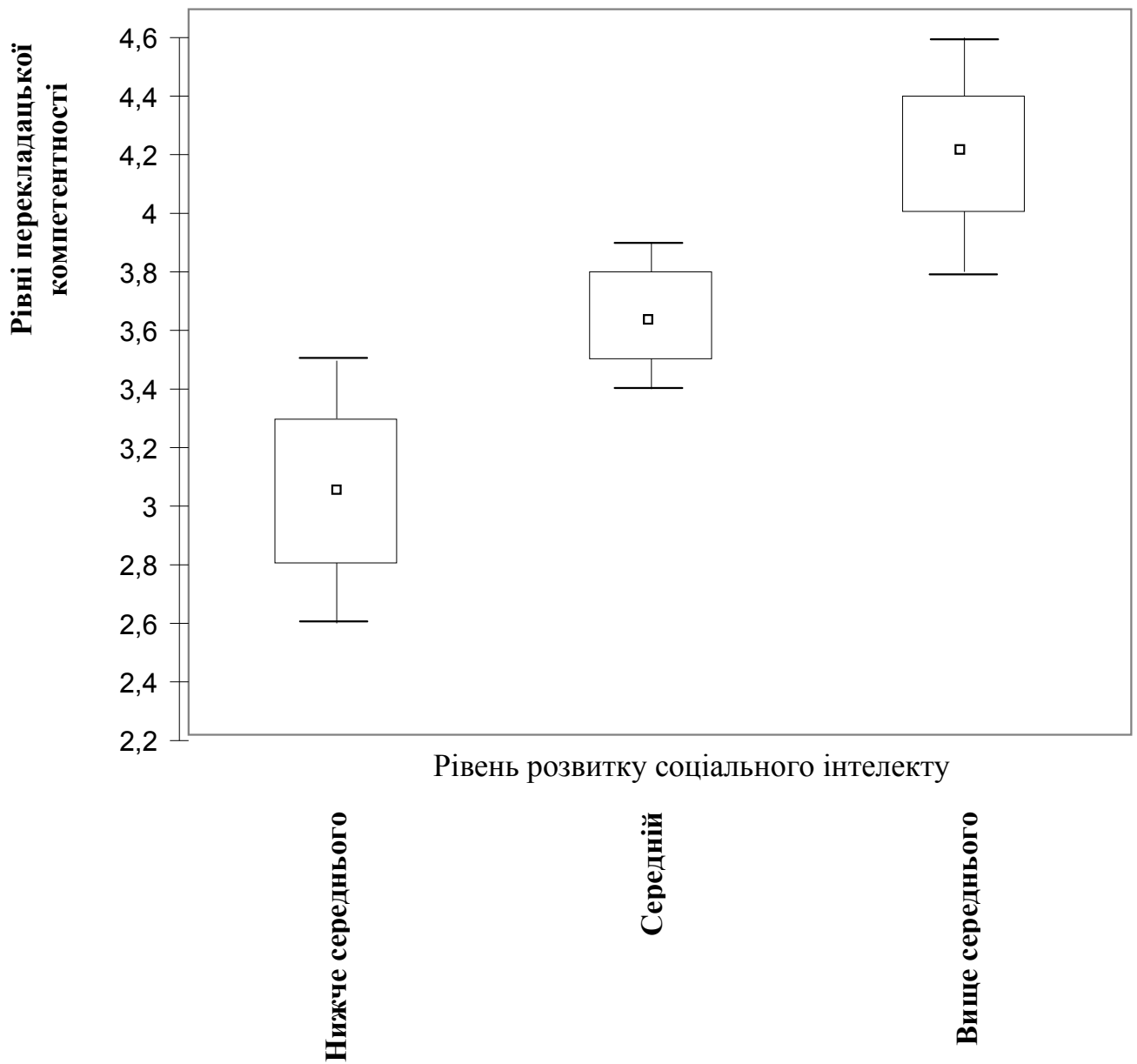


Рис. Т.2. Розподіл рівнів перекладацької компетентності залежно від рівнів розвитку соціального інтелекту студентів (в балах)

Додаток Т.1

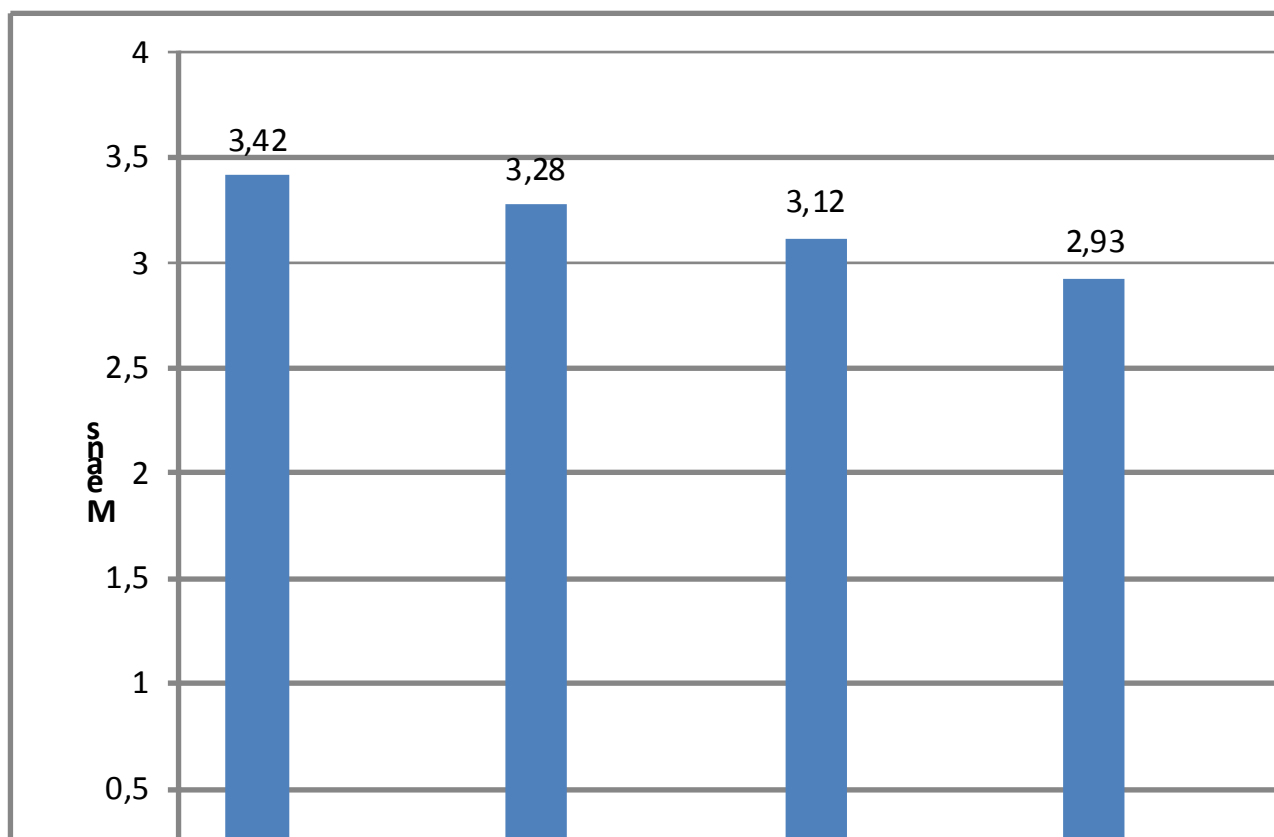


Рис. Т.1.1. Залежність перекладацької компетентності студентів експериментальних груп від рівня сформованості їх соціального інтелекту (в балах, за результатами кореляційного аналізу)

Додаток Т.2

Таблиця Т.2.1

Залежність перекладацької компетентності майбутніх філологів від рівня розвитку їх соціального інтелекту (в балах, заключний зріз формувального експерименту)

<i>Рівень перекладацької компетентності</i>	<i>Стандарт Means</i>	<i>Стандарт Std. Dev.</i>
Високий	3,42	0,38
Вище середнього	3,28	0,52
Середній	3,12	0,55
Нижче середнього	2,93	0,55
Низький	2,81	0,47
All Grps	3,24	0,53