

**Міністерство освіти і науки України
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
Педагогічний факультет
Кафедра психології**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА**

Виконав:

студент педагогічного факультету
спеціальності 053 «Психологія»

Івашкевич Ернест Едуардович

Науковий керівник:

дійсний член Академії наук
Вищої Освіти України,
доктор психологічних наук,
професор **Михальчук Н.О.**

Рецензент:

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
практики англійської мови РДГУ

Бігунова С.А.

Рівне-2019

УДК 159.9:[378:81'25]

ІВАШКЕВИЧ Е.Е.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

У роботі розкрито методологічне підґрунтя дослідження, визначено та емпіричним шляхом досліджено психологічні чинники професійного становлення майбутнього перекладача. Зазначено, що професійне становлення майбутнього перекладача визначається його готовністю до здійснення перекладацької діяльності, сформованістю у нього професійної компетентності.

З урахуванням результатів теоретичного аналізу наукової літератури створено концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача. Розкрито сутність запропонованих дослідником додаткових психологічних механізмів перекладацької діяльності. У структурі професійної компетентності майбутнього перекладача виокремлено такі її основні компоненти: мотиваційний, когнітивний та ергонічний.

У процесі формувального експерименту успішно апробовано авторську програму фасилітації професійного становлення майбутнього перекладача.

Ключові слова: професійне становлення, перекладацька діяльність, готовність до здійснення перекладацької діяльності, професійна компетентність, психологічні механізми здійснення перекладацької діяльності.

IVASHKEVYCH E.E.

THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TRANSLATOR

The methodological basis of the research is revealed in the work, the psychological factors of professional development of the future translator have been determined and empirically investigated. It is noted that the professional development of the future translator is determined by his readiness to carry out translation activities, the formation of his professional competence.

Taking into account the results of the theoretical analysis of the scientific literature, the conceptual model of the professional development of the future translator has been created. The essence of the additional psychological mechanisms of translation activity proposed by the researcher has been revealed. The structure of professional competence of the future translator identifies the following main components: motivational, cognitive and ergonomic. In the process of the formative experiment the author's program of facilitation of professional development of the future translator was successfully tested.

Key words: professional development, translation activity, readiness to carry out the translation activity, professional competence, psychological mechanisms of translation activity.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА	12
1.1. Професійне становлення особистості як психологічна проблема	12
1.2. Психологічні механізми перекладацької діяльності	24
1.3. Професійне становлення фахівця в перекладацькій діяльності як засіб трансляції культури	38
Висновки до першого розділу	43
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	47
2.1. Концептуальна модель становлення професійної компетентності майбутнього перекладача	47
2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження становлення професійної компетентності майбутнього перекладача	55
2.3. Констатація рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів	64
Висновки до другого розділу	81
РОЗДІЛ III. ФАСИЛІТАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	84
3.1. Структурно-функціональна модель професійного становлення майбутніх перекладачів	84
3.2. Апробація програми фасилітації професійного становлення майбутніх перекладачів та аналіз результатів формувального експерименту	93
Висновки до третього розділу	101
ВИСНОВКИ	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	108
ДОДАТКИ	137

ВСТУП

Актуальність дослідження. Професійному становленню особистості в науковій літературі приділяється особлива увага, оскільки воно зумовлює самовизначення людини, її фахове й особистісне зростання, розуміння необхідності здійснення своєї професійної діяльності для суспільства і виконання останньої з найбільш повною реалізацією своїх здібностей і можливостей.

Проблема *професійного становлення майбутнього перекладача* не є новою в психології. У дослідженнях вчені приділяють неабияку увагу характеристикам процесу навчання, побудові навчальних технологій та моделей відповідно до психологічних закономірностей (А.В.Брушлинський, В.В.Давидов, Н.Л.Коломінський, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, Ю.І.Машбиць, Н.О.Менчинська, І.М.Семенов та ін.). Досить багато емпіричних досліджень стосується формування іншомовних здібностей особистості у перекладацькій діяльності (О.Ф.Волобуєва, В.І.Єрмолович, М.І.Жинкін, Л.В.Засєкіна, Т.В.Краснопера, Ю.М.Крилова-Грек, К.В.Олександренко, Ю.І.Пассов, Т.М.Ширяєва, Р.Штольце та ін.); становлення комунікативної компетентності майбутнього перекладач (М.К.Кабардов, О.С.Кочубей, І.А.Мамчур, Д.Хаймс, І.Й.Халимон, О.Д.Швейцер, А.Ф.Ширяєв та ін.).

Дослідники вивчали й окремі види перекладацької діяльності (Л.С.Бархударов, М.Беннет, І.О.Зимня, Г.О.Китайгородська, Я.І.Рецкер, Л.В.Щерба); психологічні передумови вдосконалення усної перекладацької діяльності студентів-філологів (Т.О.Долга, О.В.Галушкін, А.К.Маркова, Н.І.Непомняща, В.С.Пащук, В.М.Перевозчикова та ін.); психологічні особливості розвитку навичок аудіювання у студентів (М.І.Жинкін, І.В.Ковальчук, Т.В.Краснопера та ін.); психолінгвістичні засоби розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах опанування іноземної мови (О.Ф.Волобуєва, Л.В.Засєкіна, Т.М.Ширяєва та ін.) – в тому числі у процесі перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів (Ю.М.Крилова-Грек).

Аналіз психологічних та психолінгвістичних джерел з названої проблематики засвідчив відсутність цілісних досліджень, що розкривають психологічні механізми здійснення перекладацької діяльності, структуру професійної компетентності

перекладача із врахуванням особливостей перекладацької діяльності як аксіологічного процесу, процесу трансляції цінностей та смислів, закладених у культурі народу, мовою якого здійснюється переклад. Крім того, не було предметом спеціального наукового дослідження створення цілісної концептуальної моделі професійного становлення майбутнього перекладача, яка врахувала б психологічні чинники, особливості та умови такого становлення, сприяла б формуванню готовності фахівця до здійснення перекладацької діяльності тощо. Все це і зумовило вибір теми дослідження: *«Психологічні чинники становлення професійної компетентності майбутнього перекладача»*.

Мета дослідження полягає в теоретичному узагальненні та емпіричному вивченні психологічних чинників, особливостей та умов становлення професійної компетентності майбутніх перекладачів у процесі їх навчання у вищих освітніх закладах.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Здійснити психологічний і психолінгвістичний аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних підходів до проблеми професійного становлення майбутнього перекладача; ввести в науковий обіг додаткові механізми здійснення ефективної перекладацької діяльності як аксіологічного процесу.

2. Встановити й обґрунтувати структуру професійної компетентності майбутніх перекладачів.

3. Розробити комплекс психодіагностичних методик та здійснити емпіричне дослідження становлення професійної компетентності майбутніх перекладачів: визначити його критерії, особливості та умови.

4. Створити й апробувати структурно-функціональну модель професійного становлення майбутніх перекладачів – у тому числі розробити програму фасилітації формування їх професійної компетентності.

5. Визначити психологічні чинники становлення професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Об'єктом дослідження є *професійне становлення* майбутнього перекладача.

Предмет дослідження – *психологічні чинники, особливості та умови становлення професійної компетентності майбутнього перекладача.*

Для розв'язання дослідницької проблеми було застосовано комплекс **методів**, вибір і поєднання яких зумовлені предметом, метою та завданнями дослідження:

теоретичні – теоретико-методологічний аналіз наукових джерел і наявних у науковому обігу психологічних підходів: їх систематизація, класифікація, узагальнення, теоретичне моделювання з метою вивчення феномена професійного становлення майбутнього перекладача й стану дослідженості проблематики психологічних чинників, особливостей та умов такого становлення;

емпіричні – спостереження, бесіда, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, які використано для більш глибокого, цілісного вивчення структури професійної компетентності та перекладацької свідомості студентів; психолого-педагогічний експеримент у формі *пілотного* (з метою з'ясування найбільш значущих для студентів компетентностей, які входять до структури професійної компетентності майбутніх перекладачів), *констатувального* (здійснення емпіричного дослідження сформованості структури професійної компетентності майбутніх перекладачів як критеріїв їх професійного становлення), *формульовального* (впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутніх перекладачів) та *контрольного* (порівняльний аналіз результатів дослідження й визначення психологічних чинників, особливостей та умов професійного становлення майбутніх перекладачів) експерименту;

методи математичної статистики – з метою оцінки сформованості структури професійної компетентності майбутніх перекладачів використовували *факторний* аналіз та *однофакторний дисперсійний* аналіз; для з'ясування психологічних особливостей професійного становлення майбутнього перекладача, взаємозалежності структурних складових професійної компетентності студентів застосовувався *кореляційний* аналіз; для оцінки розбіжностей між показниками професійної компетентності та перекладацької свідомості майбутніх перекладачів використано t-критерій Стьюдента та ϕ -критерій Фішера. Статистичне опрацювання

даних проводилася з використанням комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS_20.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилася на базах Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Загальна кількість студентів, що брали участь у дослідженні, становить 303 особи (з них 77 студенти РДГУ, 75 студентів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, 76 студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, 75 студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка). До експерименту також було залучено 25 викладачів закладів вищої освіти, які виконували роль експертів.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися методологічною основою й теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; добором адекватних темі методів дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного та якісного опрацювання одержаних даних, переконливими показниками й конкретними результатами формувального експерименту.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у такому:

по-перше, розроблено нові положення, а саме: перекладацька діяльність розглядається як аксіологічний процес; професійне становлення майбутніх перекладачів визначається розвитком їх професійної компетентності (сформованістю мотиваційного, когнітивного та ергонічного компонентів) та перекладацької свідомості (сформованістю когнітивного, емотивно-конативного та ціннісно-сміслового шарів); виокремлено чотири основних компоненти в комплексній підготовці студентів – майбутніх перекладачів (морально-аксіологічна підготовка, загальнокультурна підготовка, психолого-педагогічна та спеціальна підготовка), які визначають професійне становлення фахівців цієї сфери діяльності;

по-друге, вперше: створено концептуальну модель становлення професійної компетентності майбутнього перекладача із врахуванням аксіологічної

спрямованості перекладацької діяльності; виділено психологічні особливості та соціально-психологічні умови становлення професійної компетентності майбутнього перекладача; виокремлено психологічні чинники його професійного становлення;

по-третє, вдосконалено та поглиблено: концептуальні основи проблематики професійного становлення майбутнього перекладача; визначено типи його професійної спрямованості (в межах індивідуалістичного типу спрямованості запропоновано ситуативно-проблемну та матеріальну, в парадигмі інтерактивної спрямованості – соціальну та комунікативну спрямованості тощо); встановлено мотиви професійної діяльності майбутнього перекладача: соціально-професійні, особистісно-гармонійні, професійно-кар'єрні, матеріально-професійні, професійно-освітні, творчі, ціннісно-сміслові; уявлення про структуру навчальної ситуації для синхронного перекладу; з'ясовано психологічні умови здійснення ефективного синхронного перекладу, структура перекладацької діяльності та професійної компетентності майбутнього перекладача;

по-четверте, дістали подальший розвиток: положення про соціально-психологічні умови та психологічні особливості професійного становлення майбутнього перекладача; уявлення про психологічні механізми здійснення ефективної перекладацької діяльності як аксіологічного процесу.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що: *розроблено* комплекс методик для з'ясування психологічних чинників, особливостей та умов професійного становлення майбутнього перекладача й запропоновано авторські анкети для психодіагностики професійного становлення студентів; *виокремлено* критерії професійного становлення майбутнього перекладача; *розроблено й апробовано* структурно-функціональну модель професійного становлення майбутніх перекладачів; *створено й апробовано* програму фасилітації професійного становлення майбутніх перекладачів, яка включає дисципліни обов'язкового циклу: «Стратегії синхронного перекладу», «Стратегії художнього перекладу», «Стратегії ділового перекладу» і такі спецкурси: «Використання сучасних словників у професійній діяльності», «Інформаційні ресурси у перекладацькій діяльності»,

«Особливості перекладу поетичних творів», а також психологічний тренінг «Становлення перекладацької свідомості майбутніх фахівців»; *доведено* дієвість програми фасилітації професійного становлення майбутніх перекладачів.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітньо-професійних програм підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти при викладанні таких дисциплін: «Вікової психології», «Загальної психології», «Педагогічної психології», «Психолінгвістики», «Психології творчості», «Психології вищої школи», «Психології перекладу», а також запропонованих у дослідженні дисциплін обов'язкового циклу та спецкурсів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження апробовано на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2012, 2014); «Psychological aspects of international law» (Ларнака, 2014); «Психолінгвістика в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2015, 2016, 2017); «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2016, 2017); «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2016); «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 2016); «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2016); «Проблеми емпіричних досліджень у психології та гуманітарних науках (до 100-річчя з дня народження Ролана Барта)» (Київ, 2016); «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (Київ – Северодонецьк, 2016); «The problems of legal psychology in a crosscultural world» (Ларнака, 2016); «Генеза буття особистості» (Київ, 2016); «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Переяслав-Хмельницький, 2017, 2018); «Актуальні питання психіатричної і наркологічної допомоги в Україні та світі. Особистісно-орієнтована психотерапія» (Київ, 2017); «Особистість в екстремальних умовах» (Львів, 2017); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський – Київ – Жешів – Ченстохова – Брест – Ружомберок – Копитова – Мінськ, 2017); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*:

«Пріоритети філологічної освіти» (Рівне, 2013); «Інформаційні технології у професійній діяльності» (Рівне, 2013); «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2013); «Актуальні проблеми сучасної іноземної філології» (Рівне, 2013, 2014, 2015, 2016); «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2014, 2015); «SCIENCE LOOKS AHEAD – 2014» (Луганськ, 2014); «Актуальні проблеми сучасного перекладознавства» (Рівне, 2015); «Актуальні проблеми літературознавчої термінології» (Рівне, 2015); «Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації» (Дніпро, 2016); щорічних звітних наукових конференціях РДГУ (2016-2018 роки); засіданнях кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ (2016-2018 роки).

Публікації. Результати дослідження викладено у 57 публікаціях, з них – 5 статей у фахових наукових виданнях з психології, затверджених МОН України, 11 статей – у збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз, 1 – у зарубіжних періодичних виданнях, 4 статті – у матеріалах наукових конференцій, 24 – тези виступів на конференціях, семінарах, 11 статей – в інших виданнях, 1 – методичний посібник.

Структура та обсяг дослідження. Магістерське дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

1.1. Професійне становлення особистості як психологічна проблема

Професійне становлення людини є найважливішою складовою формування її особистості. Зокрема, О.Ф.Бондаренко [34], І.В.Волженцева [43–45], В.М.Дружинін [76], І.А.Зязюн [97], В.В.Клименко [164; 165], О.О.Леонтьєв [209; 210], В.О.Моляко [270; 271], В.А.Семиченко [313], М.Л.Смульсон [315; 316] та ін. наголошують, що основою насправді глибокого розуміння особистості постає дослідження процесу породження і трансформації фахових здібностей, навичок виконання професійної діяльності, яка здійснюється в конкретних соціальних умовах. Також Б.Г.Ананьєв [6; 7], Л.В.Дзюбко [67], З.С.Карпенко [150–152], Д.О.Леонтьєв [214], О.Р.Лурія [226], Л.Е.Орбан-Лембрик [284], С.Л.Рубінштейн [305], Т.М.Титаренко [328] та ін. зазначають, що розуміння того, ким людина була на одному віковому етапі свого розвитку, та того, ким вона стала на наступному, залежить від того, що саме вона зробила, досягла, в тому числі – й у професійній сфері.

Термін «професійне становлення особистості» широко використовується у психолого-педагогічній літературі. Сучасні дослідники розглядають «професійне становлення» фахівця з різних позицій. Проте, вчені, які займаються проблемою професійного становлення (О.О.Бодальов [31], Л.І.Божович [32], О.Ф.Бондаренко [34], Л.О.Калмикова та Г.В.Калмиков [140], Л.М.Карамушка [147], С.Д.Максименко [229], А.К.Маркова [236], Р.К.Мін'яр-Белоручев [262], Е.Найда та К.Лейден [422], Л.Пайк [430], Н.В.Чепелєва [348], Ю.М.Швалб [353; 354] та ін.), наголошують на тому, що професійне становлення майбутніх фахівців є багатоаспектним, багатоплановим і надзвичайно складним явищем, тому логічним є те, що досить багато питань залишаються не до кінця розв'язаними в психологічній літературі.

У зарубіжних дослідженнях, як правило, виокремлюють п'ять основних психологічних концепцій професійного становлення особистості: диференційно-

діагностичну (М.Пелз [427], Д.Чан та Дж.Пласс [373]), психоаналітичну (А.Гідденс [377], Л.Кеннес [409], В.Ламберт [414]), теорію прийняття та експлікації рішень (Р.Бріслінг, К.Кушнер та С.Черрі [370], Е.-А.Гутт [378], В.Люшер [415]), типологічну (Е.Ніда та С.Табер [421], К.Рейс, Н.Вермі [431]), теорію особистісного та професійного розвитку (С.Гаррі, Е.Тріандіс, М.Єнчук [381], Л.Пайк [430], С.Севінгтон [437]) тощо.

У вітчизняній психології професійне становлення розглядається в двох контекстах: особистісному розвитку і професійному зростанні. Особистісний розвиток – безперервний цілеспрямований процес прогресивної зміни особистості (О.Ф.Бондаренко [368; 369], С.В.Кондратьєва [178], Г.С.Костюк [182; 183], С.Д.Максименко [231; 233]), формування взаємостосунків зі світом і суспільством (Г.О.Балл [16], Д.М.Завалішина [83; 84], В.Л.Зливков [95], В.О.Моляко [271]). Професійне зростання – це становлення суб'єкта діяльності (Б.Г.Ананьєв [5], Г.О.Балл, М.В.Папуча [15], Г.В.Ложкін, Н.Ю.Волянчук [221], В.О.Моляко, О.Л.Музика [269], Ю.М.Швалб [352]), процес поетапного розв'язання комплексу протиріч між соціально-професійними вимогами, що ставляться до індивіда, і його бажаннями та можливостями (Л.М.Карамушка [149], Г.В.Ложкін, Н.Ю.Волянчук [222], В.П.Саврасов [308]), формування професійної мотивації, компетентності, професійно важливих якостей, інтелекту особистості тощо (Л.В.Засєкіна, С.В.Засєкін [86], Е.Ф.Зеєр [89], Л.О.Калмикова [142], А.В.Карпов [154; 156], М.Л.Смульсон [315], Д.В.Ушаков [332], Н.В.Чепелева [346]).

Як досить тривалий процес розвитку особистості, який починається із формування професійних намірів та триває до повної реалізації себе в професійній діяльності, розглядає «професійне становлення» Н.І.Пов'якель [296]. В науковій царині центральною ланкою процесу професійного становлення вважається професійне самовизначення. Зокрема, Е.Ф.Зеєр [90] тлумачить «професійне становлення» як формоутворення особистості, адекватне вимогам виконання даної професійної діяльності. «Професійне становлення» особистості вчителя як процес розв'язання професійно значущих задач, які поетапно ускладнюються (йдеться, зокрема, про пізнавальні, морально-етичні і комунікативні задачі), розглядає Р.Хок.

Так, вчений зазначає, що саме в процесі розв'язання задач фахівець оволодіває потрібним комплексом вмінь, пов'язаним з його професійною діяльністю, діловими і моральними якостями тощо [343].

Сутність «професійного становлення» фахівця може бути описаною у зіставленні її змісту з категоріями «розвиток» і «формування». Розвиток визначається як досить об'єктивний процес особистісного (кількісного і якісного) змінювання. Одночасна експлікація цих характеристик відрізняє розвиток від інших процесуальних змін. При цьому слід наголосити, що зворотні зміни є характерними для процесів функціонування (тобто, йдеться про циклічне відтворення постійної системи зв'язків і взаємовідносин); за відсутності особистісної спрямованості зміни синтезуватимуться, що позбавляє процес особистісного розвитку внутрішньої цілісності та взаємоузгодженості її окремих компонентів. В свою чергу, будь-яке становлення, відповідно до філософії Гегеля, є основою всього подальшого розвитку особистості, початковою ланкою виникнення, породження та функціонування речей і явищ. На відміну від формування, становлення є постійно плинним процесом, який не має заданого кінцевого результату.

Професійне становлення особистості відбувається шляхом якісних змін, що фасилітують виникнення зовсім нового рівня її цілісності. Останнє передбачає якісну зміну характеристик особистості, перетворення вже сформованих, досить сталих настановлень, ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки під впливом постійно змінюваних суспільних відносин. Також професійний розвиток особистості здійснюється в результаті перебудови її спрямованості. Разом з цим, професійна спрямованість особистості є результатом суперечливого поєднання соціалізації, тобто опанування людиною соціально значущим досвідом і культурою, та індивідуалізації (процесу розвитку інтелекту, волі, естетичного смаку, творчих здібностей індивіда тощо). В процесі професійного становлення особистості відбувається і становлення її цілісності. На думку Н.Р.Битянової [28], ця цілісність полягає у: 1) підпорядкуванні всіх елементів структури особистості її спрямованості, яка забезпечує безперервність, наступність та поступальність всіх

періодів її розвитку; 2) набутті необхідних професійно значущих якостей, властивостей та характеристик.

Розуміння особливостей професійного становлення, зазначає М.М.Філоненко [336; 337], постає неможливим без вивчення змісту і структури мотивів особистості, які є основною фасилітативною силою вибору професії і прагнення щодо досягнення значущих для людини результатів у ній. Хід професійного становлення також безпосередньо пов'язаний із розвитком самосвідомості особистості. Адекватні знання про себе, свої можливості, здібності, ціннісні орієнтації дозволяють майбутньому фахівцеві обирати найбільш доцільні для структури його особистості сфери професійної діяльності. Досягнуті в професії успіхи або невдачі, в свою чергу, коригують уявлення людини про себе, впливають на її самооцінку, рівень домагань і самосвідомість в цілому.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про те, що процес професійного становлення може бути представленим двома способами: за схемою процесуального відтворення (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою професійної діяльності (як сукупність способів і засобів виконання професійної діяльності, коли їхнє дотримання має не тимчасову, а цільову детермінацію). Під професійним становленням також розуміють формування професійної компетентності як процес оволодіння засобами розв'язання професійних задач та завдань, а також опанування моделями прийняття професійно значущих рішень (О.Ф.Бондаренко [34], О.Б.Лучкова [227], С.Д.Максименко [230], А.К.Маркова [237], Н.В.Чепелева [347] та ін.).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє встановити найбільшою мірою значущі особливості професійного становлення, що виявляються в знаходженні фахівцем індивідуальних способів виконання професійної діяльності.

Так, Є.О.Клімов, описуючи процес професійного становлення особистості в парадигмі проектування професійного життєвого шляху, виокремлює декілька фаз, які проходить особистість впродовж цього становлення: *оптант* – фаза вибору професії; *адепт* – людина, яку можна вважати відданою своїй професії, яка активно опановує її; *адаптант* – звикання молодого фахівця до роботи, розуміння

чисельних тонкощів та особливостей цієї професійної діяльності; *інтернал* – достатньою мірою досвідчений працівник, який здатний самостійно і доволі успішно виконувати основні професійні функції; *майстер, авторитет, наставник* – найвищий рівень професійної майстерності фахівця [162].

Чотири стадії професійного становлення особистості виділяє Е.Ф.Зеєр [88]. Це, зокрема, такі стадії:

- формування професійних намірів (усвідомлений вибір особистістю майбутньої професії з урахуванням власне своїх індивідуально-психологічних особливостей), які актуалізуються сукупністю багатьох факторів: престижем своєї професії, потребою суспільства чи соціумом, впливом сім'ї, засобами масової інформації і т.д. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість особистості на певний предмет діяльності, що виявляється в інтересах людини, її захопленні професійною сферою тощо;

- базова професійна підготовка: опанування фахівцем системою професійних знань, умінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, професійної спрямованості й інтересу до виконання майбутньої професії. Друга стадія – це, перш за все, навчання у вищому професійному навчальному закладі. Особистісними новоутвореннями на цьому етапі є сформованість професійної спрямованості, розвиток спеціальних вмінь та здібностей, становлення професійно-етичних ціннісних орієнтацій, духовної зрілості, готовності до виконання конкретної професійної діяльності;

- професіоналізація: входження (адаптація) і опанування професією, професійне самовизначення, набуття професійно значущого досвіду, розвиток властивостей, якостей та характеристик особистості, необхідних для кваліфікованого, продуктивного виконання професійної діяльності;

- професійна майстерність: якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості в індивідуальний стиль виконання діяльності. У процесі опанування фахівцем професійною майстерністю все більшою мірою привабливою стає сама професійна діяльність. Задоволення фахівцем своєю діяльністю відбувається у процесі виконання ним

професійних дій, у професійному спілкуванні. Професійна діяльність на цьому етапі стає провідною потребою особистості. Майстерність має на увазі, що професійне становлення особистості відбулося.

Дослідження сутності поняття «професійне становлення» актуалізує для авторів необхідність визначення його компонентного складу (структурний підхід), щодо якого думки дослідників (Е.Ф.Зеєр [89], Л.І.Божович [32], Н.Ю.Воляннюк [48], Дж.Марголіс [235], А.К.Маркова [236], Л.А.Онуфрієва [424–426] та ін.) є досить неоднозначними, адже вони ґрунтуються, як правило, на різних аспектах професійної діяльності. Не зважаючи на тому, що професійне становлення є складним, тривалим і суперечливим процесом, який включає до своєї структури різні змістові та структурні компоненти, вчені та науковці виділяють досить різні складові професійного становлення, наголошуючи на відмінних один від одного аспектах його сутності.

Таким чином, професійне становлення особистості є цілісним процесом, який динамічно розгортається в часі та просторі, триває від формування професійних намірів до повної реалізації себе у творчій професійній діяльності, основною суперечністю якої є протиріччя між сформованими властивостями особистості і об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає в тому, що вона має зумовлювати подальший особистісний розвиток. Реалізуючи себе в провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів своєї провідної діяльності, до формування нових властивостей, якостей та характеристик людини, які є надзвичайно важливими та значущими для здійснення професійної діяльності.

В психологічній літературі професійне становлення розглядається невід'ємною частиною життєвого шляху людини; так, професійне становлення характеризується тривалістю, динамічністю, багаторівневістю, готовністю до професійного зростання, спрямованістю на формування позитивної мотивації до своєї професійної діяльності, до пошуку оптимального, конструктивного індивідуального стилю виконання діяльності, на розвиток професійно-значущих якостей особистості тощо. Професійне становлення постає однією із найбільшою мірою значущих сторін

соціалізації особистості. Отже, в психологічній літературі наголошується на безпосередньому зв'язку між успішним професійним становленням і позитивними моделями життєдіяльності (В.Є.Клочко [166], О.М.Лактіонов [202]), успішною кар'єрою (Р.Л.Кричевський [193], О.С.Михайлова та І.С.Кльоцина [266]), психічним здоров'ям суб'єкта (А.Кнапп [411], Г.Лейбовіч-Віф [413]) тощо.

З позицій соціокультурного підходу професійне становлення спрямоване на різностороннє формування особистості спеціаліста, становлення фахівця як носія загальної та професійної культури, що забезпечує його повноцінне функціонування в навколишньому світі й професійній діяльності. На думку І.В.Нікітіної [274], однією з причин, що ускладнюють професійне становлення особистості студента як носія культури є те, що, організуючи навчальний процес, педагоги не враховують своєрідності механізмів успадкування культури. Процес професійного становлення великою мірою передбачає використання фахівцем сукупності прийомів соціального впливу на особистість, включення людини до різних видів діяльності, що мають на меті сформувати систему професійно важливих якостей. Таким чином, професійне становлення – це так зване «формування» особистості, здійснюване відповідно до адекватних вимог професійної діяльності.

Джерелом професійного становлення також можна вважати протиріччя між досягнутим рівнем розвитку особистості і вимогами, які ставить перед фахівцем колектив, суспільство, соціум. Тому процес професійного становлення особистості у кожної людини має індивідуальний поступальний плин та власні шляхи особистісного зростання.

За Л.Г.Лаптевим [204], кожна людина має тенденцією до індивідуалізації або саморозвитку. Індивідуалізація є процесом «становлення самого себе», що безпосередньо пов'язаний із поняттям особистісного зростання. Так, Л.А.Найдьонова та М.І.Найдьонов [273, с. 176] вважають, що особистісне зростання є процесом розширення знань фахівця про світ і про себе самого, наявність у людини так званої «свідомої обізнаності».

Засновники індивідуальної психології А.Адлер, Г.Ліндзей, С.Холл [364] також розглядають особистісне зростання як рух від центрації на самому собі, своїх

особистісних перевагах та моделях до конструктивного опанування характеристиками оточуючого середовища і соціально значущого розвитку.

Дещо по-іншому розглядає особистісне зростання А.Маслоу [418]. Так, вчений вважає, що процес особистісного зростання є послідовним задоволенням «найвищих» потреб на підставі раніше опанованих базових. Зростати, за А.Маслоу, ще не означає залишатися в потенційній формі (або стані), адже особистісне зростання не полягає в темпоральному, одномоментному досягненні, це – процес особливого взаємоставлення до оточуючого світу і до самого себе [418].

В парадигмі гуманістичної психології, зокрема, К.Роджерс [435] вважає, що особистісне зростання (або актуалізація) експлікується в прагненні фахівця ставати все більш компетентним і здатним до здійснення продуктивної діяльності, яка буде спрямованою на актуалізацію біологічних ресурсів організму, так званої «самості». Таким чином, особистісне зростання виражається у великою мірою якісних змінах особистісного розвитку, що стосуються багатьох сфер життєвих взаємостосунків. Ці якості, в свою чергу, створюють «ядро» особистості. «Ставлення до свого минулого життя як до особистісно значущого минулого і спрямованість в майбутнє дозволяють стверджувати про великою мірою якісні зміни в особистісному зростанні. Будь-яка зупинка в планетарному масштабі може загрожувати професійному розвитку і бути початком деградації особистості» [434, с. 45].

Отже, особистісне зростання на певному етапі життєвого шляху людини тісно пов'язане з її професійною діяльністю, професійним становленням, позначаючи останнє як індивідуальну траєкторію професійного зростання, самовдосконалення та саморозвитку.

Розглядаючи процес професійного становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності, В.О.Сластьонін [314] виділяє кілька базових рівнів:

Адаптивний рівень професійного становлення. Даний рівень є так званою пристосовницькою стадією, яка свідчить про входження особистості до навчально-професійної діяльності. Дана стадія характеризується досить нестійким ставленням до сприйняття змісту професійної діяльності, адаптацією до нових життєвих

соціокультурних реалій, нестійкою творчою активністю. На даному етапі процес професійного становлення потребує наступного: стимулювання різних форм експлікації самостійності й активності в професійно значущому середовищі; розвитку спеціальних, креативних, емпатійних здібностей; формування навичок самореалізації, самопізнання, емоційної саморегуляції; прийняття як особистісно значущих суб'єкт-суб'єктних стосунків, взаємодій в професійному середовищі; знаходження прямих і альтернативних способів розв'язання життєвих і професійних проблем; розвитку здатності до професійної інтерпретації життєвих обставин.

Професійно-репродуктивному рівневі професійного становлення притаманні: розвиток потреби в здійсненні професійної діяльності; актуалізація пізнавальної рефлексії; оволодіння цінностями і смислами навчально-професійної діяльності; формування умінь створювати проекти майбутнього життєвого шляху (свого та інших людей); створення методологічної та методичної бази опанування фахівцем власною професією; розвиток професійного мислення, здатностей до реалізації професійних знань, вмінь та навичок у практичній діяльності.

Третій рівень професійного становлення – особистісно-продуктивний – відрізняється тим, що фахівець набуває особистісного сенсу здійснення навчальної професійної діяльності. Це знаходить своє відображення у: розвитку регулятивних механізмів професійної діяльності, спілкування, творчості, самовираження майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі; пошуку і стимулюванні набуттю майбутнім фахівцем індивідуального стилю професійної діяльності; готовності до професійного розв'язання теоретико-прикладних, спеціально-виконавських і навчально-практичних проблем у вищих освітніх закладах та у майбутній професійній діяльності; знаходженні індивідуальних шляхів адаптації до майбутньої професійної діяльності; становленні адекватної комунікативної поведінки майбутнього фахівця у професійній діяльності та впродовж свого життєвого шляху.

Наступний рівень професійного становлення – *суб'єктно-креативно-професійний рівень*, який характеризується: суб'єктною реалізацією особистісно-професійного становлення фахівця; умінням здійснювати необхідну корекцію своєї професійної

діяльності за допомогою самоаналізу; посиленням ролі загальних та вузько спеціальних знань в особистісному, життєвому і професійному планах; систематизацією поглядів і настановлень щодо своєї професії, соціо-культурного простору, життєвого і професійного шляху; знаходженням свого власного індивідуального стилю виконання професійної діяльності; цілковитою готовністю до виконання професійної діяльності, експлікації у ній власних творчих досягнень, креативних продуктів та демонстрацією бажання до творчої репрезентації себе у майбутньому, до творчих звершень та досягнень тощо.

У науковій літературі зазначається, що в особистісно-зорієнтованій освітній парадигмі становлення сучасного фахівця буде ефективним лише в тому випадку, коли викладачем створюватимуться передумови для розвитку творчої особистості, отже, сам фахівець буде творцем. Останнє передбачає використання фахівцем усіх можливостей для формування свого творчого потенціалу. Отже, майбутній перекладач повинен мати високий рівень розвитку педагогічних, музичних, організаторських, комунікативних здібностей, творчих можливостей, а результатом професійного становлення перекладача, як і будь-якого іншого фахівця, буде високий рівень його професійної майстерності.

Виходячи з того, яким саме змістовим матеріалом опановує кожен індивід як фахівець на шляху до професіоналізму, А.К.Маркова [236] виділяє етапи професійного становлення. Так, *етап адаптації людини до своєї професії* полягає в первинному засвоєнні особистістю норм, необхідних прийомів, технік і технологій, в процесі чого відбувається опанування фахівцем такими професійними позиціями: позицією стажиста, громадянина, ерудита, фахівця, методиста, колеги, співрозмовника та інших.

Наступним є *етап самоактуалізації особистості в професії*, який полягає в усвідомленні індивідом своїх можливостей, власне індивідуальних особливостей, необхідності саморозвитку самого себе засобами професії, цілеспрямованого і свідомого формування своїх позитивних якостей, згладжування негативних, становленню свого індивідуального стилю спілкування та діяльності. На цьому етапі майбутній фахівець усвідомлює себе як сформовану індивідуальність, цілісну

особистість із певною Я-концепцією, людиною, яка здатна до самопрогнозування свого професійного шляху, експериментування у професійній діяльності. На етапі самоактуалізації в професії фахівець відрізняється високим рівнем внутрішнього локусу професійного контролю, стресостійкості та витривалості, є готовою до диференційованої оцінки своєї праці та професійної діяльності інших.

На даному етапі фахівцем постійно здійснюється відрефлексування своєї діяльності, відбувається зміна стандартів, засобів та принципів здійснення професійних дій тощо.

Етап вільного опанування професією на рівні майстерності, так званий етап «гармонізації із власною професією» характеризується оволодінням фахівцем високими стандартами виконання діяльності, використанням у діяльності на гідному рівні кимось раніше підготовлених (наприклад, на курсах підвищення кваліфікації) розробок, зразків, методичних розробок. Фахівцем відпрацьовуються позиції майстра в професійній діяльності, майстра в професійному спілкуванні, діагноста, з одного боку, та позиції гуманіста з орієнтацією на розвиток особистості, що враховує індивідуальність інших і фасилітує формування їх індивідуальних якостей та властивостей, та позиції вихователя, консультанта і наставника, координатора-управлінця, експерта тощо, – з іншого боку.

Відмінними ознаками наступного етапу – *етапу вільного оволодіння своєю професією на рівні експлікації своїх творчих здобутків* є збагачення особистістю досвіду власної професії за рахунок особистого творчого внеску до сфери професійної діяльності, винайдення авторських знахідок, постійного особистісного удосконалення в своїй професійній діяльності. На даному етапі можливим є опанування фахівцем наступних позицій: учасника та ініціатора інновацій, творця і новатора, дослідника-експериментатора, а також фахівця, який сприяє оздоровленню психологічного клімату в колективі, намагається перетворити значуще соціальне та професійне середовище на джерело духовних цінностей та творчих досягнень.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам у нашому дослідженні визначити деякі концептуальні позиції процесу професійного становлення особистості, сутність яких зводиться до наступного.

По-перше, процес становлення професіонала тісно пов'язаний із його розвитком як особистості. Особистий простір набагато ширший за професійний, проте, суттєво впливає на останній. Отже, професійне становлення великою мірою визначається особистісними якостями, властивостями та характеристиками, професійною культурою особистості, її ціннісно-смысловими настановленнями, прагненнями та професійною спрямованістю тощо.

По-друге, процес професійного становлення відбувається не ізольовано, але завжди під фасилітативним впливом макросфери (соціально-економічних умов, під впливом політики, ідеології, моралі, суспільних взаємостосунків) і мікросфери (конкретного колективу), ефективність якого великою мірою підвищується за умов активності самої особистості.

По-третє, найбільшою мірою професійне становлення фасилітують такі особистісні риси, як професійна культура, дотримання професійної етики, соціальна відповідальність, внутрішній локус контролю, смислотворчість (здатність знаходити нові позитивні смисли в своєму житті і професійній діяльності), внутрішня діалогічність особистості, адекватна самооцінка і готовність здійснювати диференційовану оцінку набутого рівню свого професіоналізму. Також процес професійного становлення великою мірою визначається професійною готовністю до здійснення фахової діяльності, професійною компетентністю особистості тощо.

По-четверте, становлення професіонала є процесом виникнення у психіці людини особистісних новоутворень, її збагачення новими знаннями, життєвим і соціальним досвідом. Тобто, професійне становлення особистості тісно пов'язане з процесом психологічного розвитку індивіда.

По-п'яте, професійне становлення особистості є динамічним процесом, який багато в чому залежить від зовнішніх умов існування соціуму: змінюється зміст професії, вимоги суспільства щодо неї, – змінюється й вага даної професії щодо інших професій. Так, актуальність та затребуваність даної професії в соціумі

великою мірою позначатимуть і ставлення людини щодо неї, сприймання її як особистісно значущої. Останнє також визначатиме особливості професійного становлення фахівця в даній професійній сфері.

В наступному підрозділі магістерської роботи розкриємо психологічні механізми перекладацької діяльності.

1.2. Психологічні механізми перекладацької діяльності

Фахова діяльність перекладача є найбільш складною професійною діяльністю. Її розгляд передбачає реалізацію інтегративного підходу, який синтезує теоретичні положення психолінгвістики, семіотики, когнітивної лінгвістики та міжкультурної комунікації. Як правило, розглядаючи перекладацьку діяльність, вченими пропонується концепція вербальної посередницької (медіативної) діяльності фахівця, спрямована на здійснення міжкультурної комунікації, в якій мовленнєві якості особистості та, зокрема, її мовленнєві вміння, постають детермінантами перекладу.

Поняття «мовленнєве посередництво», «мовленнєвий посередник», введені німецьким вченим О.Кале [цит. за: 372] наприкінці минулого століття, в найбільш загальному вигляді розкриваються під час аналізу процесу спілкування двома мовами (мовами оригіналу та перекладу) за допомогою третьої сторони – посередника. В процесі здійснення окремих видів мовленнєвого посередництва – переказу, реферування, усіченого (або компресованого) перекладу, «проектування» тексту, посередник бере на себе відповідальність вносити певні зміни у формальну та змістову сторони тексту. При цьому другорядна текстова діяльність може супроводжуватись компресією, розгортанням, переструктуруванням, коментуванням, пародіюванням і, навіть, – створенням зовсім нового тексту, а посередник, таким чином, стає повноцінним співавтором нового тексту. Тому досить зрозумілим є те, що перекладацька діяльність, як правило, визнається цілісним процесом мовленнєвого посередництва [421]. Перекладач завжди прагне співвіднести так звані «мовні коди», фрейми та скрипти із особливостями світогляду

та менталітету комунікантів, досягти максимально адекватного сприймання текстового матеріалу, наближуючи процес перекладацької діяльності до одномовної комунікації.

Непряма номінація перекладача в обох мовах (для порівняння укр.: по-серед-н-ик; англ.: a goer-between) актуалізує його центральну статусну позицію, акцентує увагу на його місці в комунікативному процесі. Але посередництво за своїм змістом покладає і функцію примирення на перекладача. Зокрема, в словнику цей термін тлумачиться таким чином: «посередництво – сприяння угоді або примиренню між сторонами» [376] – «миротворець між двох «протиборних» сторін». Його медіативна функція завжди розгортається, за думкою М.М.Бахтіна [18], на межі існування двох свідомостей, взаємодії двох суб'єктів, перетину двох мов та двох культур; за умов актуалізації медіативної функції, як правило, здійснюється процес перекладацької діяльності.

В психологічній літературі перекладацька діяльність найчастіше розглядається як трирівнева. До її структури входять пробуджувально-мотиваційна, аналітико-синтетична і виконавча фази. Ці три фази створюють основний операційний механізм діяльності. Перша фаза реалізується складною взаємодією потреб, мотивів і мети діяльності. При цьому потреба є основним джерелом діяльності та активності особистості. За словами О.М.Леонтьєва [212], передумовою здійснення будь-якої діяльності є та чи інша потреба. Сама по собі потреба, однак, не може визначити конкретну спрямованість діяльності. Потреба знаходить свою визначеність лише в предметі діяльності: вона має ніби-то знайти себе в ньому. Оскільки потреба, як правило, експлікує у певному предметі свою визначеність («опредмечується» в ньому), то і даний предмет стає мотивом діяльності, тим самим, – фасилітується останньою [212, с. 38]. Так, джерелом перекладацької діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба і, відповідно, комунікативно-пізнавальний мотив. Ця потреба, знаходячи себе в предметі перекладацької діяльності (тексті, думці), постає мотивом цієї діяльності. Мотив великою мірою визначає динаміку і характер перекладацької діяльності. Мотиваційно-спонукальна фаза, таким чином, є визначальною і

спрямовуючою фазою перекладацької діяльності, що й зумовлює структуру останньої.

Наступною, другою фазою перекладацької діяльності є аналітико-синтетична фаза. Ця фаза передбачає вибір і відповідну організацію засобів і способів здійснення діяльності. Саме на цій фазі здійснюється реалізація відбору засобів і способів формулювання своєї або чужої (у процесі усної перекладацької діяльності) думки в процесі спілкування. Аналітико-синтетична фаза є фазою планування, програмування і внутрішньої мовленнєвої організації перекладацької діяльності.

Третя фаза перекладацької діяльності – виконавча. Якщо розглядати особливості цієї фази стосовно саме перекладацької діяльності, слід зазначити, що вона може бути експліцитною та імпліцитною. Наприклад, виконавча фаза аудіювання є суто імпліцитною. Виконавча фаза говоріння, в свою чергу, експліцитно виражається артикуляційними і моторними рухами суб'єкта, який говорить.

Предмет діяльності визначає її характер, саме в ньому реалізується потреба. Наприклад, в усній перекладацькій діяльності предметом є думка як форма відображення взаємостосунків предметів і явищ реальної дійсності. Саме у процесі вираження думки полягає, зокрема, мета говоріння. У відтворенні думки реалізується, в свою чергу, мета аудіювання. При цьому мова, яка є засобом соціального спілкування, засобом висловлювання і розуміння [282], є інструментом, знаряддям. Саме думка як елемент психологічного змісту усної перекладацької діяльності, визначає особливості і умови її здійснення.

Також досить значущим елементом предметного змісту перекладацької діяльності є її продукт. Продукт – це саме те, в чому матеріалізується, втілюється діяльність. Отже, в якості продукту аудіювання постає умовивід, який стає зрозумілим перекладачеві в процесі рецептивної діяльності. Умовивід може бути усвідомленим як продукт діяльності, а може і не усвідомлюватися, виконувати роль так званого «проміжного рішення», прийнятого суб'єктом діяльності в її процесі. Зокрема, продуктом говоріння постає висловлювання.

Наступним елементом предметного змісту перекладацької діяльності постає її результат. Результатом говоріння, наприклад, є характер розуміння реципієнтом

почутої інформації. Результатом аудіювання, в свою чергу, є розуміння змісту та смислу сприйнятої інформації. Проте, експлікація перекладацької діяльності в так званій нематеріальній формі продукту та результату значно відрізняють її від будь-якого іншого виду діяльності. В той же час, перекладацька діяльність за своєю структурою та спрямованістю в цілому відповідає загальному визначенню діяльності. Комунікативна потреба, відображуючись у мотиві та комунікативному намірі, визначає мету перекладацької діяльності. Ця мета знаходить своє відображення в предметі, тобто в тому, саме на що вона спрямована, отже, – в самому змісті думки. Так, беззаперечним є внутрішній нерозривний зв'язок між структурною організацією перекладацької діяльності та її предметним змістом.

Для визначення психологічних механізмів здійснення перекладацької діяльності неабияке значення має одиниця останньої. У аудіюванні такою одиницею постає смислове рішення, одиницею говоріння є мовленнєвий вчинок. За визначенням В.П.Беляніна, «мовленнєвий вчинок є найпростішою одиницею вербального спілкування», базовими характеристиками якого є «комунікативний зміст» і «комунікативна форма» [22, с. 204]. За «комунікативний зміст» мовленнєвого вчинку в психологічній літературі прийнято вважати смисловий зміст висловлювання. За «комунікативну форму», як правило, приймається лексико-граматичне та інтонаційне оформлення перекладеного текстового матеріалу.

Наступною, на нашу думку – найважливішою характеристикою перекладацької діяльності – є її механізми. Зокрема, усна перекладацька діяльність реалізується за допомогою складних мовленнєвих механізмів. У дослідженнях Л.С.Виготського [54], М.І.Жинкіна [80], Т.О.Долгої [71; 73], Т.М.Дрідзе [74], І.О.Зимньої [92], О.М.Леонтьєва [211], О.Д.Швейцера [357] описані такі психологічні механізми усної перекладацької діяльності.

Так, одним із найважливіших механізмів перекладацької діяльності є *експлікація внутрішньої та зовнішньої сторін цієї діяльності*. В основу внутрішньої сторони перекладацької діяльності покладено ті психічні процеси, за допомогою яких вона реалізується. Це, передусім, – потреби і емоції, мислення і пам'ять, сприйняття і увага. Їх поєднання забезпечує функціонування того психологічного механізму, за

допомогою якого реалізується будь-яка діяльність взагалі, і перекладацька діяльність зокрема.

Аналіз всіх розглянутих характеристик та механізмів здійснення перекладацької діяльності дозволяє також окреслити різницю між процесами говоріння та аудіювання як видами мовленнєвої діяльності на заняттях із іноземної мови та перекладацькою діяльністю як видом діяльності. Отже, відмінність між даними поняттями полягає, передусім, у мотиваційно-потребнісній сфері особистості. Наприклад, якщо ми навчаємо говорінню і аудіювання іноземною мовою як мовленнєвим процесам, то це постає можливим навіть за умов низького рівню розвитку потреб та мотивів діяльності студентів. У цьому випадку ми навчаємо майбутніх фахівців мовленнєвій іншомовній поведінці тільки як процесам, що забезпечують цю поведінку знаннями, навичками, вміннями тощо.

Визначення перекладацької діяльності як виду діяльності, а не тільки як процесу, означає, що ми можемо розглядати і зовнішню (моторну), і внутрішню сторони цієї діяльності, тобто, сам по собі процес смислопородження, який і визначає програмування, планування і контроль даної діяльності. Отже, виокремлення процесів аудіювання, говоріння як видів мовленнєвої діяльності, що, в свою чергу, входять до структури перекладацької діяльності, допомагає не лише більш глибоко вивчити природу цих мовленнєвих явищ, а й актуалізуватиме характеристики, досліджуючи які можна виявити ті психологічні явища, які прийнято вважати механізмами оптимізації перекладацької діяльності.

Наступним психологічним механізмом здійснення перекладацької діяльності є *механізм орієнтування, вибору та презентації перекладацького рішення*. Зокрема, К.Лівінгстоун [218] був одним із перших, хто звернувся до центрального питання перекладознавства: «Яким чином перекладач здійснює вилучення смислу повідомлення?» Особливу увагу в працях науковця було приділено підсвідомому смисловому висновку, який у перекладеному тексті створює суб'єктивну надмірність смислу повідомлення за рахунок взаємодії семантичної структури повідомлення, його фонових знань, а також знань, які відносяться до ситуативного контексту текстового матеріалу.

Важливим моментом в даній концепції є те, що фонові знання, про які йдеться, принциповим чином відрізняються від тих, які представлені в контемпічній теорії К.Оатлі [423] (ця теорія основне значення надає лексичному фонові, який відіграє неабияку роль у перекладі). Фонові знання О.Г.Андроновим, Б.Л.Бойко, передусім, визначають як «сукупність незрозумілих семантичних часток в семантиці лексичної одиниці» [9]. Так, описуючи сутність перекладацької діяльності, М.Беннетт [367] використовує поняття, запозичені з теорії мовленнєвих актів К.Оатлі [423], широко використовуючи термін «імплікатура» – комунікативно-релевантний смисловий висновок, зроблений реципієнтом на основі вибору можливих пресуппозицій. Пресуппозиція за своєю суттю також вміщує фонові знання, актуалізує тезаурус комунікантів, що дозволяє перекладачеві повною мірою осмислити зміст тексту. Серед багатьох характеристик, притаманних імплікатурам, ми особливо наголошуємо на її неекспліцитному та неконвенційному характері (тобто, імплікатури ніяким чином не закодовані в своєму значенні). При цьому, на неоднозначність інтерпретації імплікатур впливає дискурс, контекст, культурні особливості комунікації, ментальність комунікантів тощо.

Вчений впритул підійшов до усвідомлення психологічної сутності діяльності перекладача, звернувшись до проблеми базових знань, актуалізації ймовірного прогнозування. Будь-яке розуміння засноване, перш за все, – зазначають І.П.Матханова, Т.А.Трипольська, – на контекстуальній інтерпретації власне мисленнєвих моделей, а розуміння і продукування текстів починається не зі сприймання перших слів тексту, а з моменту актуалізації розуміння оточуючої ситуації, яка постає стимулом для очікування як перекладачем, так і адресатом певних видів текстів, *фреймів, смислів та скриптів* [238] (*доповнення та курсив автора – Е.Е.*).

Розглядаючи проблему психологічних механізмів перекладацької діяльності, інший вчений – Б.В.Беляєв [21] – наголошує на домінувальному значенні інтерпретації у перекладацькій діяльності. Вчений стверджує про так званий «*субститутивно-трансформаційний механізм перекладацької діяльності*», відповідно до якого переклад розглядається не як перетворення (трансформація)

вихідного тексту, а як породження мовлення, в основі якого покладено механізм інтерпретативної компетентності.

На особливу увагу заслуговує герменевтична модель перекладу Р.П.Зорівчак [96], в змісті якої закладені лише її характерні психологічні механізми (зокрема, механізм *«цілісного перетворення»*, *«перекладу на рівні опису ситуації»* або *«здійснення цілісної комунікації»*). Дана модель наголошує на:

1. Включенні до психологічних механізмів здійснення перекладацької діяльності проблеми розуміння. Це означає, що у процесі перекладу фаза розуміння заслуговує зовсім не меншої уваги, ніж, наприклад, фаза породження мовлення. При цьому на перший план висувається усвідомлення варіативності розуміння, що тягне за собою проблему вибору різноманітних стратегій у прийнятті перекладацьких рішень.

2. Подальший розвиток проблеми мови і знань в перекладі, взаємовідношення знань мовних і не мовленнєвих (фонових) отримали, зокрема, у роботах О.С.Кочубей [188]. Авторка поділяє погляди Ю.М.Крилової-Грек [192] щодо того, що мовні значення не вичерпують усіх знань, які існують в суспільній та індивідуальній свідомостях, хоча і вносять окремі доповнення. Останні засновані на диференціації компонентів свідомості фахівця на мовних (значення мовних одиниць) і когнітивних (сміслових), що також включають інформацію, не позначену мовними одиницями. Наприклад, перекладаючи речення з роману Дж.Д.Селінджера *«Над прірвою у житті» «...on top of that stupid hill»* [436, с. 2], О.Логвиненко використовує функціональний аналог сленгу – *«а надто на вершечку отої триклятущої гірки»* [303, с. 3]. Дана пресуппозиція характеризує не лексичне значення окремого слова, а когнітивну свідомість перекладача, адже вона представлена у вигляді узагальненого образу певної норми поведінки. Подібна інформація фіксується в образах предметів, дій, емоційних станах, поведінці, які групуються в свідомості у вигляді пропозицій – цільних синкретичних структур. Останні мають яскраво виражену національну специфіку, отже, для того, щоб спілкування відбулося, розуміння між комунікантами було досягнуто, пропозиції в процесі перекладу мають бути вербалізованими адекватними способами, які й належить відшукати перекладачеві.

3. Способи здійснення перекладацької діяльності, які підпорядковані закону гомоморфізму рецептивного сенсу, кроскультурних краплень, тобто, наділені змістом, який автор вкладає в об'єктивно задане мовне значення текстового матеріалу, виходячи із власне прагматичної інтенції [195].

В інтерпретативній концепції А.Л.Пумпянського [298] наголошується на цілому ряді актуальних питань загальнотеоретичного плану, пропонуються шляхи їх розв'язання, які, як свідчить час, виявилися вельми невдалими, проте були поштовхом для подальшої розробки та деталізації. Роботи вченого фасилітували дослідження національно-культурної специфіки перекладацької діяльності, закономірностей перекладу, що сформувало достатню базу для започаткування етнопсихолінгвістичних досліджень 90-х років, пов'язаних, зокрема, з етнокультурною специфікою мовної свідомості фахівця.

Разом з тим, деякі питання до сих пір не отримали однозначного тлумачення, насамперед, в силу невпорядкованості уявлень щодо понять, які вони позначають. Так, не зовсім зрозумілим залишився статус «дифузійного шару свідомості», який формується на межі фонових і власне мовних знань. Не до кінця виваженим є зміст механізму формування домінанти інтенційного сенсу, який був спрямований лише на обмеження «рецептивного свавілля» перекладача [303].

Виходячи з опису особливостей функціонування даного механізму, ми припускаємо, що він має виконувати роль дескриптора формування домінувального смислу. На нашу думку, термін «домінанта інтенційного сенсу» Д.Селевковича та М.Ледере [438] повною мірою співвідноситься з терміном «домінантний сенс», який вводить у науковий обіг Х.Меленка, актуалізуючи увагу на естетичній сутності перекладацької діяльності [420].

Перекладацька проекція тексту, яка актуалізуються в перекладі, може вказувати на відсутність, часткову і неповну наявність у концептуальній системі світу перекладача знань, пов'язаних із об'єктивною реальністю, опануванням фахівцем як власною культурою в цілому, так і культурою мовлення зокрема.

Наприклад, перекладаючи роман Дж.Д.Селінджера «Над прірвою у житті», О.Логвиненко вибудовує свої, суто авторські фрейми перекладу лексичних одиниць.

«*Corny-looking or something*» [436, с. 6] фахівець перекладає як «недорого вдягнена» [310, с. 8]. Адже пряме значення «*corny*» – це «хлібний», «зерновий». Сленг «*corny*» означає «малоосвічений», «сентиментальний», «плоско жартувати», «тупий». В американській розмовній мові «*corny*» перекладається як «слащавий», «несмачний» [376]. О.Логвиненко переклав даний вираз як розмовний, і до цього фахівця спонукало сполучення «*or something*». Отже, проекція, вибудована перекладачем у процесі сприйняття тексту, значно спотворена. Слід зазначити, що дана невідповідність тексту оригіналу та його перекладу не призводить до кардинальних смислових змін фахівця, який транслює перекладений текст, хоча уважний читач може перекласти дещо по-іншому «*corny-looking or something*», наприклад, як «неохайно вдягнений» (що, на нашу думку, стосовно перекладу даного твору підійшло би більше).

Проте, слід звернути увагу і дещо на іншому аспекті. Переклад нерідко дозволяє побачити більше – він допомагає з певною впевненістю реконструювати процес векторизації оригінального тексту та його перекладу, що експлікується у свідомості перекладача, в черговий раз демонструючи адресанту його залежність від здатності опанувати не лише змістом, а й смислом ретрансльованого перекладачем тексту.

Аналізуючи наведений приклад, слід наголосити, що в основу перекладацької проекції покладено принцип поєднання двох фреймів, які перехрещуються, представляючи різні типи інформації. Однак, кожен із фреймів містить і певну важливу додаткову інформацію, типову лише для нього: у фреймі 1 вказано на якість суб'єкта, наголошено на його індивідуальній характеристиці. У фреймі 2 актуалізується додаткова ознака даного індивіду. Обраний фахівцем варіант перекладу наголошує на фреймі 2 («*or something*»), а атрибути, представлені в тексті, співставні з фреймом 1. Це дає підставу припустити, що в безпосередньому досвіді перекладача в його концептуальній системі фрагмент дійсності, на який саме здійснюється «вихід» у процесі перекладу, представлений досить дифузійно, нечітко та розмито.

Ще більшою мірою експліцитно індивідуальний психотип перекладача зображується у випадках, коли йдеться про переклад художніх творів. Адже тоді

рефлексія, що супроводжує глибоке смислопородження, передусім, стосуватиметься особистісно та професійно значущого досвіду перекладача. Інтелектуально-емоційні особливості фахівця зумовлюють процес відрефлексування діяльності, актуалізуючи мовленнєву форму висловлювань із постійною зміною смислового простору твору – в результаті цього смисли набуваються, збагачуються, з'являються нові в результаті опанування фахівцями різними змістами. Ці процеси також є експліцитними у назвах літературних творів – перекладачі з різними психотипами, з урахуванням різних концептуальних систем світу, різних соціально-історичних та темпоральних умов тощо по-різному перекладають навіть назви літературних творів (наприклад, роман Курта Воннегута «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» [444] перекладається «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей» (в перекладі П.Соколовського) [49]).

Також в психологічній літературі виокремлено та детально описано такі психологічні механізми перекладацької діяльності (В.І.Карабан [146; 408], Л.В.Коломієць [172], В.Н.Комісаров [172; 177], Р.К.Мін'яр-Белоручев [262; 263], М.Т.Тарнавська [320], С.І.Ткаченко [330], Т.О.Фесенко [334], О.І.Чередниченко [349], О.Д.Швейцер [356]), зокрема: механізм включення в текст додаткових елементів (авторські вкраплення у перекладі); механізм опущення елементів, надлишкових з точки зору іншомовного читача; механізм перетворення смислової структури слів і виразів; механізм знаходження компромісних перекладацьких рішень; механізм використання адекватних замінів (інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація і т.д.); механізм знаходження функціонального аналога; механізм здійснення суто авторського перекладу.

З урахуванням проаналізованого теоретичного матеріалу сформульовано додаткові психологічні механізми перекладацької діяльності, а саме:

1. Механізм метарефлексії. Даний механізм розглядає міжкультурне спілкування відповідно до змістового наповнення діалогу культур, який має місце в межах різних (мається на увазі адресанта й адресата) національних стереотипів мислення і поведінки [206], ментальних структур тощо. Розглядаючи механізм метарефлексії з позиції універсальних діалогічних відносин М.М.Бахтіна [18], в розумінні якого

свідомість передбачає «розбіжність особистості з самим собою», «діалог із самим собою», постає зрозумілим, що там, де починається свідомість, там починається діалог, міжкультурне спілкування, діалог свідомості тощо. Йдеться, передусім, про образи різних культур в межах однієї свідомості. Отже, діалог культур має місце в свідомості перекладача, який, опановуючи образами свідомості своєї і чужої культур, відрефлексовує відмінності цих образів і описує такі відмінності тексту, які згодом осмислюються, інтерпретуються, коментуються та розповсюджуються.

2. Механізм моделювання співвідношення різних когнітивних структур, представлених в свідомості перекладача та адресата (партнери по спілкуванню з різними етнічними свідомостями). Даний механізм передбачає здійснення перекладачем вибору когнітивних моделей, які найбільш оптимально актуалізують ментальний зміст в певній ситуації спілкування. Останнє дозволяє визначити «діалог культур» з дещо інших позицій, а саме як процес активізації та/або створення механізмів, способів і засобів породження і репрезентації нових для даної лінгвокультурної спільноти когнітивних моделей, структур, фреймів та скриптів.

3. Механізм актуалізації перекладацької свідомості. Даний механізм наголошує на певних специфічних змінах в мовній свідомості перекладачів, які виявляються в когнітивних, емоційних і поведінкових реакціях. Ці зміни можуть мати певні наслідки. Так, Г.Е.Мірам [264], як правило, пов'язує їх із двома типами синкретизму в сфері мовної свідомості перекладача – неконструктивним і конструктивним, виділеними науковцем за аналогією з типологічною характеристикою маргінальної особистості, яка існує в просторі міжкультурної комунікації. Маргінальність розглядається нами як поєднання в структурі особистості культурних норм, традицій і цінностей, які належать до декількох взаємодіючих культур. Маргінали ізольованого (encapsulated) типу (за термінологією М.Беннетта) недостатньою мірою враховують синкретизм двох культур, в той час як конструктивні (constructive) маргінали досить гармонійно поєднують в структурі особистості експлікацію обох культур («рідної» та «чужої»). Відповідно до цього, на думку Г.Е.Мірам, неконструктивний (несприятливий) тип синкретизму є наслідком сформованих в мовній свідомості перекладача стереотипів, що великою мірою є

перешкодою для формування картини світу іншої мови. Конструктивний (сприятливий) синкретизм розширює пізнавальні можливості перекладача, забезпечує можливість переходу свідомості фахівця від однієї картини світу до іншої [264].

4. Механізм функціонування металінгвістичних здібностей (здібностей, які виражаються цілковито в автоматизованій формі).

У перекладача компенсаторна діяльність супроводжується і стимулюється феноменом позитивного перенесення знань, вмінь, навичок, стратегій, завдяки яким фахівець, який бере участь в такій діяльності, набуває певних переваг. Зокрема, А.В.Гребенщикова [62], Г.Г.Жаркова, Л.Л.Нелюбин, О.Г.Князева [79], М.К.Кабардов та О.В.Арцишевська [137] вважають, що перекладач має більш досконалі металінгвістичні здібності, ніж фахівці інших професійних сфер. Він краще аналізує мовленнєву інформацію, що дозволяє йому цілеспрямовано робити висновки щодо будови мови та її функціонування, імпліцитно вибирати і користуватися методами обробки мовного матеріалу. Перекладачів відрізняє когнітивна гнучкість, креативність, неабияка свобода у виборі мисленнєвих операцій. Для фахівців із перекладу характерною є комунікативна чутливість, сприйнятливність щодо соціо-психологічних та соціокультурних норм спілкування в певному лінгвокультурному просторі.

5. Механізм ампліфікації. Даний механізм має місце у випадках, коли лексика в тексті оригіналу є, а слова, які стоять у сполученні з цією терміносистемою, навпаки відсутні, їх пропонує перекладач, додумуючи те, що не довисловлював автор, зокрема, у художньому творі. В даному разі перекладачем використовується також додатковий *механізм антиципації*, тобто прогнозування контексту з опорою на попередній текст, і, врешті-решт, відбувається *ампліфікація висловлювання*. Подібними до описаних є випадки, коли лексика зберігається лише в тексті перекладу, а в оригіналі вона взагалі відсутня. До ампліфікованих висловлювань ми відносимо також й ті, що в тексті оригіналу мають в своїй структурі графон (graphon – англ.) – стилістичний засіб, який в даному тексті підсилює та підкреслює розмовний стиль та особливості вживання автором побутової лексики, наголошує на

розмовному стилі мовлення учасників діалогічної ситуації. Перекладач, відповідно, вдало використовує розмовну лексику української мови для відтворення змісту тексту.

До ампліфікованих висловлювань в перекладі О.Логвиненком роману Дж.Д.Селінджера «Над прірвою у житті» належить, зокрема, переклад «*crumby place*» [436, с. 1] – «занюхана лікарня» [310, с. 1]. Прикметник «*crumby*» є сленгом та перекладається як «брудний», «дешевий», «нікчемний», «противний», «товарний потяг», «паскудний», «огидний», «убогий», «вошивий», «низькоякісний», «жалюгідний». Як вульгаризм вживається слово «*crumby*» в значенні «безпонтвий» [376]. У випадку перекладу «*crumby place*» О.Логвиненком маємо справу з ампліфікацією висловлювання, доповненням тексту Дж.Д.Селінджера авторським смислом за умов збереження лексико-синтаксичної структури речення.

За цим же принципом речення «*If that many*» [436, с. 1] перекладається як «якщо взагалі стільки нашкребеться» [310, с. 2]. Із використанням механізму ампліфікації перекладається «*It was a terrible school*» [436, с. 1] – «Одне слово, не школа, а дурдом» [310, с. 2]. Вираз «*at least where you can see a few girls*» [436, с. 1] О.Логвиненко передає як «де бодай вряди-годи з'являються дівчата» [310, с. 2]. Речення «*she wasn't exactly the type that drove you mad with desire*» [436, с. 1] перекладено як «Тільки ж вона не з тих, у кого можна вклепатися по самі вуха» [310, с. 2]. «*She was a pretty nice girl, though*» [436, с. 1] О.Логвиненко перекладає як «Хоч загалом дівчина досить нічогенька» [310, с. 2].

6. Також ми пропонуємо **механізм актуалізації лексичних одиниць, які є вербалізаторами емоцій людини**. Виокремлюючи даний механізм, ми виходили з того, що мова забезпечує не лише інформаційний обмін комунікантів, а й відображення їх емоційного стану. Для цього в мові існує спеціальний код передачі емотивного змісту відповідно пристосованими знаками. Загальноприйнятим є розмежування емоцій за аксіологічним знаком (позитивні та негативні) і модальністю (радість, інтерес, сум тощо) [219]. Отже, згідно з підходом до визначення груп емотивної номінації В.І.Мазепи [228], існують три типи лексики, яка широко використовується для мовної репрезентації емоцій:

- лексика, що називає емоції: слова, лексичне значення яких супроводжується емотивними семами, наприклад, *adore* (обожнювати), *august* (величний), *envy* (заздрити);

- лексика, що описує емоції опосередковано: розмовна лексика, яка включає емоційно-оцінний компонент значення, наприклад *lazy-bones* (ледар), *drunkard* (п'яниця); сленгізми, тобто елементи розмовного варіанту тієї чи іншої професійної чи соціальної групи, що, у випадку «проникнення» до літературної мови або у мовлення людей, які не мають безпосереднього відношення до даної соціальної групи, набуває емоційно-експресивного забарвлення. Наприклад, *hunkey dorey* (чудовий), *possum* (друг), *sawbone* (лікар); полісемантичні слова, що в прямому значенні є стилістично нейтральними, а у переносному набувають емоційно-експресивного забарвлення, наприклад *she-wolf* (вовчиця), *bunny* (зайчик); слова з суфіксами емоційної оцінки: *-y* (*daddy* – татко), *-ling* (*daughterling* – донечка), *-let* (*femmelet* – інфантильна жінка), *-ster* (поєднано з антропонімами: *Bobster* – Боб), *-kin* (*boykin* – хлопчина), *-ette* (*pinkette* – нерозумна дівчина), *-ard* (*dullard* – дурень); фразеологічні вирази, тобто семантично пов'язані сполучення слів, що, на відміну від подібних до них за формою синтаксичних структур (висловів або речень), не виникають у процесі мовлення відповідно до загальних граматичних і значеннєвих закономірностей поєднання лексем, а відтворюється у вигляді усталеної, неподільної, цілісної конструкції. Наприклад, *babes and sucklings* (недосвідчені люди), *dribs and drabs* (невелика кількість);

- лексика, що безпосередньо виражає емоції: вигуки, тобто клас невідмінюваних слів, які використовуються з метою для нерозчленованого вираження емоційно-вольових та емоційних реакцій, спрямованих у зовнішній простір. Наприклад, *Oops!* (Упс!) *Ouch!* (Ой!) *Gosh!* (Чорт!) та ін.

Виокремлюючи механізм актуалізації лексичних одиниць, які є вербалізаторами емоцій людини, ми, передусім, виходили з того, що розмовна та побутова лексика за своїм змістом є емоційною, і, безперечно, виконує експресивну функцію.

Для становлення перекладача як фахівця надзвичайно важливою є формування його професійної компетентності. Саме це питання буде окреслено в наступному підрозділі роботи.

1.3. Професійне становлення фахівця в перекладацькій діяльності як засіб трансляції культури

Професійне становлення особистості – процес, що відбувається в детермінації із соціальним розвитком суспільства. Під професійним становленням особистості в самому широкому розумінні маємо на увазі опанування людиною професійно значущого досвіду і набуття ціннісно-сміслових орієнтацій, необхідних особистості для виконання професійних функцій в суспільстві. Професійне становлення студентів у вищому навчальному закладі є так би мовити процесом соціалізації особистості, який підлягає цілеспрямованим фасилітативним впливам як із боку викладачів, так і зі сторони інших, не менш значущих для майбутніх фахівців осіб – дорослих, одногрупників та ін.

Сутність професійного становлення студентів полягає в актуалізації професійно значущого досвіду майбутніх фахівців, що відбувається під час навчання студентів у вищій школі. Актуалізація професійно значущого досвіду в широкому сенсі цього слова позначає стимулювання різних умінь і навичок, знань і способів мислення, стереотипів поведінки, інтеріоризованих морально-ціннісних орієнтацій і соціальних настановлень тощо. Істотну роль для розуміння процесу професійного становлення майбутніх перекладачів в умовах модернізації системи вищої освіти відіграють вікові особливості студентського віку, а саме:

1. Соціально-психологічні особливості. Вони експлікуються через неабиякі суперечності між фізичними та інтелектуальними можливостями студента, між результатами навчальної діяльності майбутнього фахівця та індивідуально-психологічними властивостями особистості, між міжособистісними взаємостосунками в мікрогрупі студентів та протиріччями адаптаційного процесу щодо навчальних умов, а саме: між новими для студента вимогами, які ставляться

умовами навчання у вузі, та стереотипами поведінки, що вже сформовані у даної людини [20].

2. Особливості, пов'язані з протиріччями між прагненням досягнення максимальної самостійності у відборі навчальних дисциплін, в цілому – напрямку підготовки у закладі вищої освіти, та протиріччями між винайденням способів придбання знань, вмінь та навичок і досить жорсткими формами і методами підготовки майбутнього фахівця певної галузі діяльності [295, с. 3–5]. Ці протиріччя приймають суто дидактичний характер і можуть спричинити незадоволення як студентів, так і викладачів результатами професійної діяльності чи діяльності, наближеної до професійної за своїми змістовими характеристиками.

3. Особливості, пов'язані із опануванням досить великим обсягом нової інформації, що, з одного боку, збагачує знання студентів, а, з іншого боку, створює неабиякі складнощі для її опанування та розуміння. У даному випадку мова йде, передусім, про становлення інформаційної культури особистості фахівця в широкому сенсі цього слова [50; 57; 168; 185; 229; 242 та ін.].

У сучасних умовах якість підготовленості майбутніх перекладачів до професійної діяльності характеризується наступними складовими:

1. Знаннями, які визначаються освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійними програмами підготовки фахівців.

2. Високим рівнем професійної компетентності.

3. Вміннями, які, в свою чергу, визначаються професійно значущим досвідом, практичним навиком належним чином виконувати типові професійні завдання, передбачені галузевими освітніми стандартами.

4. Самостійністю, тобто умінням самостійно здобувати знання в майбутній професійній діяльності.

5. Автономністю фахівця, що передбачає актуалізацію здібностей, вмінь та навичок до цілком відповідального, незалежного розв'язання певних питань, проблем, завдань та задач.

6. Соціальною адаптивністю, яка визначається здатністю до узгодження індивідуального стилю поведінки відповідно до соціальних норм, встановлених у певному колективі.

7. Професійною адаптивністю, яка характеризується зберіганням високого рівню працездатності фахівця за умов введення у професійну сферу нових технологій, використання сучасного обладнання тощо [8; 38; 46; 51; 56; 58; 102; 138; 205; 301].

Отже, процес модернізації системи вищої освіти висуває якісно нові вимоги і щодо соціально-педагогічного забезпечення професійного становлення майбутніх фахівців. Актуалізація цієї проблеми визначається, передусім, низкою об'єктивних чинників: по-перше, від рівня професійного становлення залежить рівень розвитку країни в цілому та її економічний розвиток зокрема; по-друге, рівень професійного становлення все більшою мірою пов'язаний з управлінням якістю освіти; по-третє, рівень професійного становлення забезпечується і якістю професійної підготовки фахівців.

Одним із шляхів професійного становлення майбутніх перекладачів є компетентнісний підхід і його соціально-педагогічне забезпечення. Традиційно цілі вищої професійної освіти визначалися сукупністю знань, умінь, навичок, якими має оволодіти випускник. Насьогодні такий підхід виявився недостатнім. Соціуму, і, в першу чергу, – роботодавцю, потрібні випускники, готові до включення в процес подальшої життєдіяльності, здатні практично розв'язувати життєві і професійні проблеми. В сучасних умовах компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з аспектів трансляції знань, формування вмінь та навичок на створення позитивних умов для оволодіння майбутнім фахівцем комплексом компетенцій та компетентностей, що в своїй сукупності створюють особистісний потенціал, актуалізують здібності випускника до виконання професійної діяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікативно насиченого суспільного простору.

Компетентнісний підхід широко використовується в західних країнах. Так, у зарубіжній науці і практиці ґрунтовно представлено категорію «ключова

кваліфікація». У Великобританії ці інтеграційні складові професійної освіти називаються «ключовими навичками». А в країнах ЄС широко використовується поняття «базові навички». До них відносять особистісні якості, здібності, знання, вміння і навички, експліковані в різних формах у різноманітних ситуаціях професійної діяльності та соціального життя.

У європейському проекті TUNING поняття компетенцій включає, передусім, знання і розуміння: знання, як діяти (практичне й оперативне застосування набутих знань, вмінь та навичок щодо конкретних професійних ситуацій), знання, як вчиняти (або яким чином діяти, що актуалізує цінності як невід'ємну частину способу життєдіяльності з іншими в соціальному просторі). У зв'язку з цим у даному проекті запропоновано наступну класифікацію базових професійно значущих компетенцій:

- інструментальні компетенції (передбачається сформованість здатностей до аналізу і синтезу, до організації і планування, базових знань студентів у різних соціальних сферах, знань основ професії, письмової і усної комунікації, знань іноземної мови в цілому, набуття елементарних навичок роботи з комп'ютером, навичок управління інформацією, тобто набуття вміння знаходити і аналізувати інформацію з різних джерел, розв'язувати проблеми, приймати рішення та ін.);

- міжособистісні компетенції (передбачає сформованість здатності до критики і самокритики, вміння працювати в команді, навичок міжособистісних взаємостосунків, здатності спілкуватися з фахівцями з інших галузей знань, здатності до прийняття етнічних та національних відмінностей і мультикультурності, здатності працювати в кроскультурному середовищі, здатності до врахування етичних принципів тощо);

- системні компетенції (передбачає сформованість здатності застосовувати знання, вміння та навички на практиці, вчитися швидко адаптуватися до нових ситуацій, породжувати нові креативні ідеї; набуття лідерських науково-дослідних навичок, розуміння культури, звичаїв і традицій інших країн, сформованість здатності працювати самостійно, розробляти проекти та управляти ними, бути ініціативним і підприємницьким, виявляти стійке прагнення досягнення успіху) [53].

З метою з'ясування найбільш значущих для студентів компетентностей, які входять до структури професійної компетентності майбутніх перекладачів та визначають ефективність професійного становлення фахівців, нами було проведене пілотне дослідження, в якому брали участь 126 студентів (всі навчалися на факультетах іноземної філології), серед яких: 68 студентів РДГУ (34 респонденти чоловічої статі та 29 – жіночої); 58 студентів Girne American University на Кіпрі (Туреччина) (29 респондентів чоловічої статі та 29 – жіночої). Студенти були відібрані у групи за випадковим методом. Найбільш значущі, на їхню думку, компетенції позначалися високими ранговими місцями, найменш значущі – останніми місцями відповідно (загальна кількість компетенцій – 28; результати наведено в табл. А.1 Додатка А).

Як свідчать результати табл. А.1, іноземні студенти на перші рангові місця поставили такі компетентності, як «здатність до організації та планування діяльності» (1), «базові знання в різних наукових сферах» (2), «робота в команді» (3), «здатність навчатися» (4), «навички міжособистісних взаємостосунків» (5). Українські студенти на перших рангових місцях розташували: «лідерство» (1), «намагання досягти успіху» (2), «знання іноземної мови (на рівні В2 або на більш високому рівні)» (3), «навички міжособистісних стосунків» (4), «базові знання в різних наукових сферах» (5), «здатність до організації та планування діяльності» (6). Отже, українські студенти, передусім, намагаються досягти особистого успіху в професійній діяльності, тоді як європейські студенти прагнуть до командної діяльності. Такі базові компетентності, пов'язані зі «здатністю працювати в мультиетнічній команді» (28), «прийняттям культурних різниць та мультикультурності» (26), «розумінням культур та звичаїв народів із інших країн» (25) у українських студентів займають останні рангові місця, тоді як у європейських студентів ці компетенції знаходяться посередині списку, що свідчить про цілковите прийняття студентами людей інших національностей. Проте, ці базові компетентності, на наш погляд, є необхідними для фахівця-перекладача, адже *перекладацьку діяльність ми розглядаємо не лише як засіб передачі інформації, а й як засіб трансляції культури*. Дане твердження й буде покладено нами в основу

концепції підготовки фахівця з перекладу у вищих освітніх закладах, з його урахуванням й буде побудовано авторську концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача.

Обґрунтуємо нашу позицію більш детально. Так, культура розглядається нами як макроносій інформації, як своєрідна макросистема (на неї мають поширюватися закони руху інформації в інформаційних системах та мережах). Для Г.О.Балла [16] культура є не тільки предметом і засобом антропологічного аналізу, але й засобом становлення особистісного світогляду. У парадигмі цього світогляду культура постає як рефлексивна пауза по відношенню до запитання про те, ким є людина. Очевидно, культура і є основним засобом комунікації з людиною.

Таким чином, комунікації в культурі – це механізм накопичення, збереження, передачі інформації, знань, досвіду, навичок і т.д. Незважаючи на всі розбіжності у вживанні терміну «комунікація» в науковій літературі, комунікативний аспект експліковано практично в будь-яких текстах гуманітарного профілю: філософських, соціально-психологічних, філологічних, мистецтвознавчих, культурологічних, літературно-художніх та ін. При цьому будь-яке явище культури, за своєю суттю, має комунікативну природу, а ключові категорії тезауруса культури – суто комунікативне «забарвлення» (або комунікативну сутність) [319].

В наступному підрозділі роботи опишемо розроблену нами концептуальну модель становлення професійної компетентності майбутнього перекладача, яка ураховує викладені нами теоретичні здобутки та концептуальні уявлення.

Висновки до першого розділу

В першому розділі проаналізовано психологічні теорії та концепції професійного становлення особистості. Зазначено, що у вітчизняній психології професійне становлення розглядається в двох аспектах: як *особистісний розвиток* і як *професійне зростання*. Особистісний розвиток розуміється як безперервний цілеспрямований процес прогресивної зміни особистості (О.Ф.Бондаренко, Е.Ф.Зеєр, С.Д.Максименко); формування взаємин зі світом і суспільством (Г.О.Балл,

Д.М.Завалішина, В.О.Моляко). Професійне зростання розглядається як становлення суб'єкта діяльності (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Г.В.Ложкін, Ю.М.Швалб); процес поетапного розв'язання комплексу протиріч між соціально-професійними вимогами, що ставляться до індивіда, і його бажаннями та можливостями (Н.Ю.Волянук, Л.М.Карамушка); формування професійної мотивації, компетентності, професійно важливих якостей, інтелекту особистості тощо (Е.Ф.Зеєр, Л.О.Калмикова, М.Л.Смульсон, Д.В.Ушаков, Н.В.Чепелєва й ін.).

У зарубіжних дослідженнях виокремлено п'ять основних психологічних концепцій професійного становлення особистості: *диференційно-діагностичну* (Ф.Парсонс, Г.Боген); *психоаналітичну* (У.Мозер, Е.Бордін, Е.Роу); *теорію прийняття та експлікації рішень* (Х.Томе, Г.Рис, Д.Тідеман); *типологічну* (Д.Холланд); *теорію особистісного та професійного розвитку* (Е.Шпрагер, Ш.Бюлер, Е.Гинцберг, Д.Сьюпер).

Професійне становлення перекладача розглядається нами як аксіологічний процес, що актуалізує у свідомості фахівця мотиваційні домени, ціннісно-сміслові фрейми. Останні дають змогу сприймати перекладацьку діяльність як особистісно значущий процес, який сприяє набуттю майбутнім перекладачем особистісно значущих смислів, і – завдяки цьому – як процес набуття особистісно та професійно значущого досвіду, прийняття перекладацької діяльності як процесу перетину ціннісних, духовних світів культури. Отже, реалізуючи перекладацьку діяльність, кожний фахівець виробляє власну систему ціннісних орієнтацій, тобто систему суто особистісного, діяльнісного, творчого ставлення до світу. Все, що входить до парадигми перекладацької діяльності, набуває характеристик цінностей та смислів, збагачує особистість перекладача і забезпечує віднайдення фахівцем засобів трансляції духовних цінностей.

Проаналізовано психологічні механізми здійснення перекладацької діяльності (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимняя, В.І.Карабан, Л.В.Коломієць, О.О.Леонт'єв, Ю.М.Лотман, Р.К.Мін'яр-Белоручев, М.О.Рубакін, О.Д.Швейцер й ін.). До таких механізмів віднесено: механізм експлікації внутрішньої та зовнішньої сторін перекладацької діяльності; механізм орієнтування, вибору та презентації

перекладацького рішення; субститутивно-трансформаційний механізм; механізм цілісного перетворення тексту; механізм включення в текст додаткових елементів; механізм опущення елементів, надлишкових з точки зору іншомовного читача; механізм перетворення смислової структури слів і виразів; механізм знаходження компромісних перекладацьких рішень; механізм використання адекватних замінів (інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація і т.д.); механізм знаходження функціонального аналога; механізм здійснення суто авторського перекладу.

З урахуванням результатів проаналізованого теоретичного матеріалу визначено додаткові психологічні механізми перекладацької діяльності, а саме: механізм метарефлексії; механізм моделювання співвідношення різних когнітивних структур, представлених у свідомості перекладача та адресата; механізм актуалізації перекладацької свідомості; механізм функціонування металінгвістичних здібностей; механізм ампліфікації; механізм актуалізації лексичних одиниць, які є вербалізаторами емоцій людини.

З метою з'ясування найбільш значущих для студентів компетентностей, які входять до структури професійної компетентності майбутніх перекладачів і зумовлюють ефективність їх професійного становлення, в розділі описано результати проведеного нами пілотного дослідження, в якому брали участь 126 українських й іноземних студентів.

Як показало пілотне дослідження, українські студенти намагаються передусім досягти особистого успіху в професійній діяльності, тоді як європейські студенти прагнуть до командної діяльності. Такі базові компетентності, пов'язані із «здатністю працювати в мультиетнічній команді», «прийняттям відмінностей та мультикультурності», «розумінням культур та звичаїв інших країн», в українських студентів займають останні рангові місця, тоді як у європейських студентів вони перебувають в середині списку, що свідчить про цілковите прийняття цими студентами людей інших національностей. Тим часом ці базові компетентності є конче потрібними фахівцеві-перекладачу. Адже перекладацька діяльність розглядається не лише як засіб передавання інформації, а й як засіб трансляції культури.

Останнє твердження було покладено в основу концепції підготовки фахівця з перекладу у закладах вищої освіти. З урахуванням його змісту і побудовано авторську концептуальну модель становлення професійної компетентності майбутнього перекладача, описану в наступному розділі роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

2.1. Концептуальна модель становлення професійної компетентності майбутнього перекладача

Професійне становлення майбутнього перекладача є складним інтегративним процесом, який передбачає використання різноманітних форм, засобів та методів фасилітативного впливу на особистість студента. З метою відбору та обґрунтування доцільності використання таких форм, засобів й методів тощо, опишемо концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача. Ця модель, в свою чергу, вимагає спеціальної розробки, опису та аналізу її складових у силу, передусім, своєї цілісності, багатокomпонентності та поліфункціональності.

Готовність до здійснення перекладацької діяльності передбачає наявність у фахівця професійної компетентності, тобто, знання лінгвістичного матеріалу, володіння способами, прийомами і засобами актуалізації цих знань у конкретній ситуації, високий рівень розвитку навичок аудіювання, говоріння, письма на іноземній мові. Готовність фахівця до здійснення перекладацької діяльності передбачає здатність спеціаліста виявляти високий рівень мисленнєвої та пізнавальної активності, самостійності та самоорганізації у розв'язанні комунікативно-пізнавальних завдань та задач. Отже, різний рівень опанування системою необхідних знань, умінь і навичок, різна ступінь активності і самостійності особистості визначають і різну ступінь готовності до прийняття перекладачем самостійних виважених рішень і здійснення самостійних дій.

Для нас є близькою точка зору, яка має місце в психологічній літературі, а саме те, що готовність фахівця до здійснення професійної діяльності вміщує три компоненти: а) мотиваційна готовність; б) змістова готовність; в) операційна готовність. Зважаючи на те, що професійна діяльність перекладача характеризується аксіологічною спрямованістю (див. п. 3.1), ми вважатимемо, що готовність

перекладача до здійснення професійної діяльності вміщуватиме ще й четвертий компонент, а саме – *«ціннісну готовність»*.

Прийнявши за другий (аксіологічний) показник готовності студентів до інтеркультурної комунікації лінгвокраїнознавчі знання, вміння та навички, ми також мали на увазі, що до даного, аксіологічного показника мають входити ціннісні орієнтації, які великою мірою характеризуватимуть морально-ціннісне ставлення студентів до явищ оточуючої дійсності. Для перекладача аксіологічний показник готовності до здійснення перекладацької діяльності є домінуючим, адже ціннісні орієнтації фахівця визначають мотивацію діяльності суб'єкта, спрямованість його інтересів і прагнень [447].

Концептуальна модель становлення професійної компетентності майбутнього перекладача також вміщує перекладацьку компетентність, яка, в свою чергу, включає певні окремі компетентності, які й забезпечують здатність перекладача до здійснення професійної діяльності. При цьому слід зазначити, що професійна компетентність є сукупністю взаємопов'язаних знань, якостей, компонентів досвіду, характеристик здібностей особистості, що задаються стосовно процесів професійної діяльності. Також становлення професійної компетентності перекладача, на нашу думку, великою мірою залежить від сформованості у фахівця перекладацької свідомості. Концептуальну модель становлення професійної компетентності майбутнього перекладача зображено на рис. 2.1.

Для того, щоб визначити структуру професійної компетентності майбутнього перекладача, доцільно розглянути існуючі в психологічній науці теоретичні підходи до цієї проблеми. Зокрема, С.П.Ковганюк [169] визначає професійну компетентність як реалізацію в професійній діяльності двох базових компонентів: професійно-технологічної підготовленості, що має на увазі оволодіння фахівцем технологіями здійснення конкретної професійної діяльності (оволодіння базовими і спеціальними компетенціями), і особистісного компонента, що вирізняється надпрофесійним характером, але є таким, який необхідний кожному фахівцеві з метою оволодіння ним ключовими професійно значущими компетенціями [446].



Рис. 2.1. Концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача

Необхідно зауважити, що наведені вище компетенції автор характеризує як «ключові освітні компетенції», адже вони вміщують так званий «загальний (метапредметний) зміст» [345]. У документах Ради Європи визначено п'ять груп ключових компетенцій, формуванню яких надається пріоритетне значення в підготовці молоді: а) політичні та соціальні компетенції; б) міжкультурні компетенції; в) комунікативна компетентність; г) соціально-інформаційні компетенції; д) персональні компетенції [300]. Також існують й інші точки зору щодо ключових компетенцій фахівця. Зокрема, три групи ключових компетенцій виділяє І.О.Зимня:

- компетенції, що відносяться до самої людини як до особистості, суб'єкту діяльності, спілкування (компетенції збереження психічного та фізичного здоров'я, компетенції ціннісно-сислового орієнтування в оточуючому світі, компетенції інтеграції, компетенції актуалізації громадянської ідентичності, компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної і предметної рефлексії);

- компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (компетенції соціальної взаємодії, компетенції в спілкуванні та міжособистісній взаємодії);

- компетенції, що характеризують діяльність людини (компетенція пізнавальної діяльності, компетенції здійснення продуктивної діяльності та досягнення в ній успіху, компетенції інформаційних технологій) [91].

Існують також інші підходи до визначення професійної компетентності. Найбільш змістовим є підхід, який розглядає професійну компетентність як особистісне утворення, що вміщує певні компоненти (або компетенції). Такими компонентами можуть бути знання, уміння і навички, а також властивості особистості. Так, згідно з даним підходом професійна компетентність включає:

- спеціальну компетентність, яка передбачає наявність у фахівця певного достатнього обсягу знань в конкретній галузі діяльності, вміння їх творчо застосовувати в різноманітних ситуаціях, пов'язаних із розв'язанням теоретичних і практичних завдань та задач;

- комунікативну компетентність, яка демонструє здатність індивіда сприймати та висловлювати інформацію, її достовірно відображати, підсумовувати та обґрунтовувати. Комунікативна компетентність є необхідною передумовою для здійснення міжособистісних контактів, діалогу, взаємодії, яка демонструє, наскільки людина володіє правилами і прийомами спілкування;

- соціальну компетентність, що виражається в здатності і готовності особистості встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми. Соціальна компетентність вважається найважливішою умовою ефективної адаптації людини до нових обставин життя та професійної діяльності. Її високий рівень допомагає фахівцеві зайняти лідерські позиції в професійному просторі [292, с. 54–58].

За основу структури професійної компетентності майбутнього перекладача ми прийняли модель, розроблену О.С.Кочубей. Проте в дослідженнях науковця розкрито структуру перекладацької компетентності філолога [189; 191]. Якщо ж йдеться про професійну компетентність перекладача, то її структура буде більш глобальною, комплексною, складатиметься із більшої кількості якісних,

функціональних компонентів, що в цілому відповідатимуть цілісному баченню особистості фахівця з перекладу. На нашу думку, професійна компетентність перекладача вміщуватиме певні компоненти та підпорядковані елементи (або субелементи), які в цілому відобразатимуть високий рівень здатності фахівця до здійснення перекладацької діяльності. Так, ми виокремлюємо такі компоненти в структурі *професійної компетентності майбутнього перекладача*: мотиваційний; когнітивний; ергонічний (див.: рис. 2.2; Додаток А, рис. А.1).



Рис. 2.2. Структура професійної компетентності майбутнього перекладача

Мотиваційний компонент професійної компетентності, в свою чергу, складається із: 1) спрямованості професійної діяльності, тобто, постійного і повного орієнтування перекладача на виконання своїх функціональних обов'язків, а також задоволеність фахівцем власною діяльністю – як її результатами, так і самим процесом. Такі складові мають місце, на наш погляд, за умов сформованості у перекладача цілісного мотиваційного профілю. Останній вміщує дві основні категорії: 1) інтерес і 2) прагнення, що характеризуються мотиваційною спрямованістю (тобто тим, заради чого реалізується професійна діяльність).

В свою чергу, інтерес перекладача можна описати як:

- інтерес до перекладознавства – вихідна мотиваційна спрямованість фахівця на здійснення діяльності в сфері перекладу, його психологічна готовність до несподіваних або навіть екстремальних ситуацій;

- інтерес до проблемної парадигми перекладацької діяльності – діяльність фахівця має бути спрямована на опанування лінгвістичними феноменами в культурологічній

площині, що є передумовою для набуття знань, оволодіння вміннями та навичками, які можна розглядати як психологічну складову перекладацької діяльності;

- інтерес до лінгвістичного забезпечення процесу здійснення перекладацької діяльності, тобто, інтерес до способів і методів, найбільш доцільних на даному етапі виконання діяльності;

- інтерес до змісту своєї діяльності – фахівець має цікавитися всіма аспектами своєї діяльності, оскільки останнє постає одним із факторів її вдосконалення (як в індивідуальному плані, так і в парадигмі професійного простору);

- інтерес до постійного пізнання і самопізнання – тобто, інтерес до нових фактів професійного характеру, до збору потрібної фахівцеві інформації;

- прагнення до професійного самовдосконалення – усвідомлення фахівцем необхідності самовдосконалення з метою досягнення успіху в роботі;

- прагнення до особистісного саморозвитку – до зміни своїх індивідуально-психологічних особливостей, потенційно пов'язаних з успішністю професійної діяльності;

- підвищення швидкості та точності перекладу із здійсненням орієнтації на кінцеву мету перекладацької діяльності;

- налагодження та підтримка професійних контактів з колегами;

- вдосконалення існуючої професійної системи – свого роду мотиваційна спрямованість, прагнення до творчих змін і створення нових креативних продуктів у своїй професії.

Наступним субкомпонентом мотиваційної підструктури є «професійні очікування». Професійні очікування – це уявні уявлення перекладача щодо своїх можливих успіхів, щодо ставлення до колег. У дослідженнях Н.В.Кузьміної [196], присвячених вивченню соціально-психологічних чинників формування і реалізації професійних очікувань, вивчалися соціально-психологічні закономірності експлікації очікувань індивіда в професійному виборі і становленні кар'єри. У цих дослідженнях здійснено спробу побудови соціально-психологічної концепції професійних очікувань. В цілому очікування визначаються як психологічний прояв індивідуального стану людини, що наголошує на співвідношенні суб'єктивної

ситуації взаємодії і уявлень індивіда про себе як суб'єкта професійної діяльності в конкретній професійній ситуації. На нашу думку, на професійні очікування впливають як зовнішні, ситуативні чинники, зокрема такі, як оцінка наслідків можливих майбутніх дій, досвід значущих інших, оцінка можливостей поведінки інших, так і внутрішні, суто особистісні чинники – структура потребо-мотиваційної сфери особистості, цінності, аттитюди, самооцінка, пошукова активність фахівця, досвід міжособистісної взаємодії тощо. За своєю суттю, професійні очікування спеціаліста фасилітують вибір ним не лише сфери своєї професійної діяльності, а й вибір способу майбутнього життя в цілому.

Ще одним підструктурним компонентом професійної компетентності майбутнього перекладача є *когнітивний*. Даний компонент вміщує такі субкомпоненти: а) професійне самопізнання; б) життєвий досвід; в) спеціальні професійні знання та вміння; г) перекладацька компетентність; д) інформаційна компетентність; е) міжкультурна компетентність. «Спеціальні професійні знання та вміння», в свою чергу, включає такі компетентності: мовну (або лінгвістичну); лінгвокраїнознавчу; інтерпретативну; міжкультурну.

Професійне самопізнання передбачає усвідомлення фахівцем своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку, що сприяє змістовому наповненню професійної діяльності та збагаченню ціннісно-сміслових зв'язків у життєвому просторі [171]. Через самопізнання людина в студентському віці орієнтується в ціннісно-смісловому змісті своєї свідомості. Наявність і усвідомлення значущої мети, ідеї, сенсу, тобто, – змістового компонента професійної спрямованості, є важливою передумовою професійного і особистісного становлення майбутнього перекладача під час навчання у вищих освітніх закладах.

Наступним субкомпонентом когнітивного компоненту є «перекладацька компетентність». У структурі перекладацької компетентності слід виділити аспект, який відповідає безпосередньо за процес перетворення тексту. Наприклад, Т.О.Долга [70, с. 271–280] до схеми здійснення двомовної комунікації під час реалізації перекладацької діяльності включає не тільки мовні компетентності, а й професійну компетентність перекладача – знання теорії перекладу, техніки

перекладу, мнемічних прийомів і т.п. Така ж точка зору зустрічається і у працях Н.М.Єршової [101], яка, говорячи про професійну компетентність перекладача в сфері професійної комунікації, включає до її структури вміння ефективно застосовувати всю сукупність методів і засобів перекладацької та комунікативної діяльності, а також володіння філософією професії перекладача в сфері професійної комунікації. Нами даний субкомпонент буде визначено як «трансформаційна компетентність», тобто здатність знаходити і співвідносити комунікативно рівноцінні засоби рідної та іноземної мов із урахуванням особливостей конкретного акту спілкування, а також знання принципів, методів і прийомів перекладацької діяльності, знання теорії перекладу, техніки перекладу, мнемічних прийомів і т.п. Говорячи стосовно перекладацької компетентності в сфері професійної комунікації, необхідно також виділити «стратегіальну компетентність», знання предмету тексту, який перекладається, володіння понятійно-термінологічним апаратом даної професійної сфери, а також здатність продуктивно використовувати стратегії перекладу текстового матеріалу.

До *регуляційного компонента* комунікативної компетентності перекладача входять: вміння і навички здійснення ефективною перекладацької діяльності; володіння техніками і стратегіями спілкування і перекладу, техніками художнього перекладу; вміння і навички вербальної та невербальної взаємодії; вміння і навички конструктивного перекладу в конфліктних та екстремальних ситуаціях.

Також до *особистісного потенціалу ергонічного компоненту* професійної компетентності перекладача було віднесено:

- *Регуляційно-вольові якості*: інтернаціональність в сфері міжособистісних взаємовідносин, рішучість, наполегливість, виконавчість, енергійність, самостійність, витримка і самовладання, цілеспрямованість, здатність до змінювання різних дій, вчинків та ін.
- *Емоційна і психологічна стійкість*: емоційна стабільність особистості, стійкість до стресів, витривалість щодо психофізіологічних перевантажень, стриманість, адекватна реакція на фруструючі ситуації, неабияка фізична витривалість щодо фізичної втоми, стійкість до тремору і т.д.

- *Емпатійність*: здатність спеціаліста емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміння внутрішнього світу співрозмовника, адекватний прояв співпереживання або співчуття щодо певної комунікативної ситуації, прийняття своїх співробітників і колег такими, якими вони є.

- *Організаційні та управлінські якості*: здатність перекладача в певних професійних ситуаціях виконувати роль організатора, виявляти якості лідера, керівника.

- *Морально-етичні якості*: доброзичливість, шанобливе ставлення до людей, чуйність, гуманність, інтелігентність, альтруїстичність та ін.

- *Здатність до відрефлексування діяльності*: відрефлексування діяльності спрямоване, насамперед, на виконання операцій, дій та діяльності в цілому.

В наступному підрозділі роботи опишемо методики, які будуть використані у констатувальному дослідженні та формуальному експерименті.

2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження становлення професійної компетентності майбутнього перекладача

Експериментальне дослідження з метою виявлення динаміки професійного становлення майбутнього перекладача тривало протягом 2016-2017 років. У ньому брали участь 303 студентів сформованих нами експериментальних та контрольних груп факультетів іноземної філології:

- експериментальні групи (150 студентів):
 - E1 – 38 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
 - E2 – 40 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
 - E3 – 35 студентів II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
 - E4 – 37 студенти III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

- контрольні групи (153 студенти):
 - К1 – 39 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
 - К2 – 35 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
 - К3 – 41 студенти II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
 - К4 – 38 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Групи були сформовані за методом рандомізації (технологія парного дизайну). За *критерії професійного становлення майбутніх перекладачів* нами було прийнято високий рівень готовності студентів до виконання перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості тощо.

Отже, на *першому підетані* констатувального дослідження ми вивчали рівень готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності. В якості методологічного інструментарію для першого етапу дослідження нами було обрано:

1. Методику «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд) [198].
2. Техніки «Мій шлях в професію» та «Піраміда професійного зростання» (розроблені М.Ю.Варбан та О.Б.Старовойтенко та адаптовані нами для майбутніх перекладачів) [42].
3. Техніка «Я-фіксації в професії», розроблена М.Ю.Варбан [42] (використано для діагностики рефлексивних орієнтирів професійного становлення, а також з метою визначення рівня актуальної професіоналізації у вищих освітніх закладах. Крім того, дана техніка забезпечила перевірку зв'язку та відповідності вираженого «Я-настановлення на професіоналізацію» та розвитку здібностей майбутніх фахівців, а також успішності студентів у навчальній діяльності, їх здатності до самоосвіти тощо. Досліджувався зв'язок рефлексивності з базовими професійно важливими якостями майбутнього перекладача).

4. Експрес-методики, розроблені М.Ю.Варбан: «Самостійна професіоналізація у вищих освітніх закладах», «Цінності професійного життя», «Методи експертних оцінок та самооцінок якостей професіонала» (модифіковано нами для майбутніх перекладачів), «Мій символ життєвого успіху» [42].

5. З метою діагностики успішності професіоналізації студентів та становлення у них рефлексивних якостей особистості, а також з ціллю виявлення ефективності використання механізмів відрефлексування діяльності для розвитку професійно важливих якостей та формування «Я-концепції професіонала», було використано такі рефлексивні прийоми: написання есе «Яким я уявляю своє подальше життя» та «Мої результати й досягнення в освітньому просторі вищих освітніх закладів».

Ми розглядали бажання та можливості студентів – майбутніх перекладачів – у реалізації професійної діяльності як складову готовності фахівців до професійної діяльності. В якості додаткового методу на даній констатувальній стадії дослідження було обрано таку форму роботи, як інтерв'ювання. У зв'язку з цим нами було розроблено систему запитань, які пропонувались студентам та викладачам безпосередньо під час інтерв'ю (Додаток Б).

Інтерв'ю для викладачів вміщувало блок запитань, спрямованих на отримання інформації щодо оцінки особистісних та професійних характеристик студентів на заняттях та в позаурочний час. Обробка відповідей на запитання інтерв'ю відбувалась шляхом процедури частотно-сміслового аналізу, яка передбачала виокремлення смислових категорій, що характеризували висловлювання більшості респондентів, а потім здійснювався підрахунок частотності використання цих висловлювань.

З метою визначення рівня самоактуалізації студентів було використано тест САМОАЛ [325]. Також на даному етапі дослідження застосовано опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В.М.Русалова [383]. ОСТ складається із 105 запитань, кожне із яких стосується однієї з 9 шкал.

1. «Предметна ергічність» досліджує потреби в опануванні предметного світу, прагнення до виконання розумової та фізичної праці.

2. «Соціальна ергічність» визначає рівень потреби в соціальних контактах, прагнення лідерської позиції.

3. «Пластичність» діагностує ступінь легкості або складності переключення уваги з одного предмета на інший.

4. «Соціальна пластичність» досліджує ступінь легкості або складності переключення уваги від однієї людини до іншої в процесі спілкування, схильність до одночасної реалізації різноманітних комунікативних програм.

5. «Темп і швидкість» визначає швидкість здійснення опорно-рухових актів під час виконання пізнавальної діяльності.

6. «Соціальний темп» діагностує швидкісні характеристики мовленнєво-рухових актів у процесі спілкування.

7. «Емоційність» досліджує чутливість до невдач в пізнавальній діяльності.

8. «Соціальна емоційність» визначає емоційну чутливість в комунікативній сфері.

9. Шкала «соціальної бажаності відповідей» діагностує відвертість та щирість висловлювань.

Обробка даних ОСТ здійснювалася шляхом порівняння відповідей респондентів з «ключем». Відповідно до значень методики виокремлюються високі (ВЗ) та низькі (НЗ) значення. Ця градація для порівняння результатів груп респондентів дозволяє використовувати процентні співвідношення, а статистичну значущість визначати за допомогою ϕ^* -критерію.

Наступні, другий, третій та четвертий підетапи констатувального дослідження мали за мету проаналізувати результати за сформованістю компонентів професійної компетентності майбутніх перекладачів. Так, *другий підетап* констатувального дослідження був спрямований на оцінку *мотиваційного компоненту професійної компетентності* студентів. На даному етапі дослідження було використано такі методики: методику «Хто Я?» (М.Куна та Т.Макпартленда) [198], методику «Мій шлях в професію» та техніку «Піраміда професійного зростання» (М.Ю.Варбан) [42], методику Х.Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості» [259], методику Л.Бічч та Г.Мітчелл «Імідж професіонала» [255], техніку «Професійні типи особистості» (Д.Холланда) [327]. Також на даному етапі експерименту виявлення

видів мотивації професійного становлення майбутніх перекладачів здійснювалося за методом контент-аналізу. Збір потрібної інформації відбувався за такими етапами:

1. Аналіз письмових відповідей на запитання: «Якби Ви могли читати думки інших людей, чим би це було корисним для Вас у перекладацькій діяльності?», «Що дає спілкування особисто для Вас?»
2. Аналіз творів на тему: «Спілкування в кроскультурному світі», «Я живу серед людей».

На даному етапі нас зацікавила, передусім, спрямованість студентів у професійному спілкуванні. З огляду на те, що спрямованість особистості в цілому характеризує сукупність інтересів, потреб, намірів, прагнень людини [Варбан М.Ю.], ми припускали, що сформованість у студента високого рівня спрямованості на професійне спілкування передбачає й становлення відповідної мотивації до розвитку спеціальних здібностей для здійснення ефективної перекладацької діяльності. Таким чином, критерієм для контент-аналізу в даному дослідженні було виокремлення з тексту, який аналізується, смислових одиниць, що характеризують спрямованість майбутнього фахівця на здійснення перекладацької діяльності.

В основу класифікації було покладено типи особистісної спрямованості Д.І.Фельдштейна [333], а саме альтруїстична та індивідуалістична спрямованості. Альтруїстична спрямованість передбачає, що базовим мотивом поведінки особистості перекладача є інтереси інших людей (в тому числі – професійні) або інтереси соціальних груп. Індивідуалістична спрямованість має на увазі, що для фахівця найбільш важливим є він сам, при цьому оточуючі люди не ігноруються, але їхня цінність, порівняно із власне своєю, є дещо нижчою.

Таким чином, ми будемо передбачати, що за умов сформованості у перекладача альтруїстичної спрямованості в спілкуванні він/вона має за мету дотримання зовнішніх (щодо себе) цілей, а за умов індивідуалістичної – суто внутрішніх, інтраособистісних, при цьому це не заважатиме фахівцеві досягати позитивних результатів у перекладацькій діяльності.

Зазначимо, що ми не повністю погоджуємося із даною класифікацією. В ній акцентується увага лише на протилежних типах спрямованості, але відсутнім є

такий тип спрямованості, за якого людина у процесі, зокрема, перекладацької діяльності, визначає власне свої індивідуальні цілі та одночасно співвідносить їх із цілями партнера по спілкуванню, тобто, в тому випадку, коли переклад розглядається як процес міжособистісної взаємодії (інтерактивна функція перекладацької діяльності).

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури дозволив нам виокремити *три типи спрямованості особистості майбутнього перекладача*:

1. *Індивідуалістична* – в процесі здійснення перекладацької діяльності ставляться і переслідуються суто індивідуальні цілі.
2. *Інтерактивна* – в процесі професійного спілкування враховуються як свої цілі, так і цілі партнера по взаємодії.
3. *Альтруїстична* – в професійній діяльності ставляться і переслідуються інтереси інших людей або певної соціальної групи.

Контент-аналіз письмових відповідей та творів студентів було проведено з урахуванням цих трьох типів спрямованості особистості майбутнього перекладача. Також на даному етапі експерименту використано розроблені нами «Шкалу особистісних якостей майбутнього перекладача» (Додаток Б, табл. Б.1) та анкету для визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутніх перекладачів (Додаток В).

Третій підетап констатувального дослідження був спрямований на оцінку *когнітивного компоненту професійної компетентності* майбутніх перекладачів. На даному етапі використано:

- для діагностики рівня сформованості *професійного самопізнання* було використано: методику «Мій шлях в професію» та техніку «Піраміда професійного зростання» (М.Ю.Варбан) [42], техніку «Професійні типи особистості» (Д.Холланда) [327];

- для діагностики *спеціальних професійних знань та вмінь*: методологію навчальних ігор, запропонованих К.Лівінгстоуном та адаптованих Л.П.Павловою до умов проведення психолого-педагогічного експерименту (рівень сформованості *лінгвокраїнознавчої компетенції*) [289], методику кейс-стаді Д.Ф.Амірова (рівень

сформованості *інтерпретативної компетентності*) [3], «Шкалу експертної оцінки та самооцінки знань, вмінь та навичок майбутніх перекладачів», розроблену Т.О.Долгою (рівень сформованості *мовної (або лінгвістичної) компетентності*) [73];

- для діагностики *перекладацької компетентності* використано «Методику для оцінки стратегічної та трансформаційної компетентностей» О.С.Кочубей [190];

- для діагностики *інформаційної компетентності* використано «Методику визначення рівнів сформованості інформаційної компетентності студентів-філологів» Г.П.Левківської [244];

- з ціллю оцінки *міжкультурної компетенції* майбутніх філологів було використано методику Л.П.Павлової «Готовність студентів до прояву міжкультурної компетенції» [289];

- для діагностики *життєвого досвіду* використано «Методику дослідження індивідуального досвіду О.М.Лактіонова [202], опитувальник «Індекс життєвого стилю» Р.Плутчика [Методика Индекс жизненного стиля Р.Плутчик [253].

Наступний, ***четвертий підетап*** констатувального дослідження був спрямований на оцінку ергонічного компоненту професійної компетентності майбутніх перекладачів та на діагностику перекладацької свідомості студентів. Опис результатів за даними показниками професійного становлення респондентів будемо здійснювати одночасно, адже більшість показників інтелектуального та особистісного потенціалу, які увійшли до ергонічного компоненту професійної компетентності перекладачів, мають свою експлікацію в структурних елементах перекладацької свідомості. Також одночасний опис цих результатів зумовлювався і тим, що більшість методик були спрямовані як на діагностику певної підструктури ергонічного компоненту професійної компетентності студентів, так і на певний елемент перекладацької свідомості майбутніх фахівців.

Для оцінки сформованості ергонічного компоненту професійної компетентності використано:

- 1) для діагностики інтелектуального потенціалу:

- для оцінки *інтелектуальних якостей* використано такі методики: методику «Лого» [256], методику «Вивчення логічного мислення» Дж.Равена [243], тест «Визначення IQ» Г.Айзенка [322], методику «Визначення рівня інтелектуального розвитку» Нью-Джерсі [245], методику на виявлення загальної ерудиції М.Я.Соколова [257], варіант методики Е.Торранса та Дж.Гілфорда «Вирази» в модифікації О.Є.Тунік [252], методику «10 слів» Л.І.Шрагіної [260], методику «Кола» Е.Торранса [254], а також метод написання довільного твору, розроблений В.П.Михайловою [261];

- для оцінки *соціального інтелекту* використано методику Дж.Гілфорда та М.О'Саллівена «Дослідження соціального інтелекту» [258];

2) для діагностики *особистісного потенціалу* застосовано:

- для оцінки *комунікативної компетентності* використано «Методику діагностики комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2) [250]; «Методику діагностики рівня педагогічної комунікативної компетентності» Г.С.Трофимової [331]; «Методику діагностики комунікативної соціальної компетентності» (КСК) [249]; «Тест комунікативних вмінь» А.Я.Михельсона [324]; шкалу «Техніка спілкування» Н.Д.Творогової [359]; тест «Діагностика комунікативної компетентності» [323]; методику «Діагностика рівня потреби у спілкуванні» Ю.М.Орлова, В.І.Шкуркіна, Л.П.Орлової [286]; методику «Вимірювання освіченості особистості» Л.В.Занкова у модифікації А.В.Карпова [155];

- для оцінки *регуляційно-вольових якостей, організаційних та управлінських якостей* використано методику Л.Бічч та Г.Мітчелл «Імідж професіонала» [255], техніку «Професійні типи особистості» Д.Холланда [327], «Методику діагностики інтелектуальних якостей керівника» К.М.Борисової, Г.П.Логинової, М.О.Мдівані [35];

- для оцінки *емпатійності та емоційно-психологічної стійкості* використано опитувальник «Діагностика рівня емпатії» В.В.Бойка [33], 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла (форма «А») [363], методику Г.Айзенка «Вивчення психічних станів особистості-FPI» (форма В) [248];

- для оцінки *морально-етичних якостей* використано анкету «Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців» Д.Ф.Амірова [4];

- для оцінки *здатності до відрефлексування діяльності* використано методичку «Розуміння себе та іншого в міжособистісних стосунках» А.Меграбяна [239]; методичку діагностики видів інтелектуальної та особистісної рефлексії Л.А.Найдьонової, М.І.Найдьонова [273].

Ураховуючи теоретичний аналіз наукової літератури, нами виокремлено рівні професійного становлення майбутнього перекладача.

За *високий рівень професійного становлення* ми приймаємо такий, на якому перекладач створює свою тактику перекладу, використовує власні, індивідуально обрані стратегії перекладу. За *середній рівень професійного становлення* було обрано такий, який дозволяє вдосконалювати вже добре відомі способи, форми і методи здійснення перекладу. За *низький рівень професійного становлення* ми приймаємо такий, коли фахівець використовує лише примітивні засоби, форми, методи та стратегії здійснення перекладацької діяльності.

Щодо *рівнів розвитку організаційних та управлінських якостей*, то вони можуть розташуватися за рівнями з урахуванням наступних показників: 1) *низький рівень* – наслідування успішним фахівцям (часто тим, хто займає більш високі посади) в аналогічних ситуаціях, імітація їхніх дій; 2) *достатній рівень* – здійснення перекладацької діяльності за методом власних проб та помилок; 3) *високий рівень* – науково-інтелектуальний пошук в діяльності перекладача.

Рівні розвитку ергонічного компоненту професійної компетентності перекладача за критерієм комунікативної компетентності можуть бути оцінені із врахуванням наступних показників: 1) *низький рівень розвитку комунікативної компетентності* – незацікавленість у спілкуванні з колегами, вибір переважно монологічної стратегії у спілкуванні; 2) *середній рівень розвитку комунікативної компетентності* – вибір переважно діалогічної стратегії у спілкуванні; 3) *високий рівень розвитку комунікативної компетентності* – здійснення професійного діалогу на високому рівні.

Рівні ергонічного компоненту професійної компетентності перекладача за критерієм розвитку професійного мислення можуть бути визначені на основі виявлення особливостей розв'язання професійних задач: 1) низький рівень – спонтанність у прийнятті перекладацького рішення, низький рівень прогностичності; 2) середній рівень – непослідовність у прийнятті перекладацьких рішень, ситуативна прогностичність; 3) високий рівень – високо розвинені аналітичні здібності і сформованість інтелектуальної рефлексії, системної прогностичності та багатоконтекстності, високий рівень стійкості до фрустраційних ситуацій.

Рівні розвитку ергонічного компоненту професійної компетентності перекладача за критерієм сформованості творчого мислення можуть бути встановлені з урахуванням наступних показників: 1) *низький рівень* – застосування старих шаблонних способів розв'язання творчих, нестандартних задач; 2) *середній рівень* – вдосконалення загальноприйнятих творчих способів здійснення перекладацької діяльності; 3) *високий рівень* – винайдення нових творчих способів, механізмів та стратегій розв'язання задач у професійній перекладацькій діяльності.

В наступному підрозділі роботи опишемо та проаналізуємо отримані нами результати на етапі констатувального дослідження.

2.3. Констатація рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів

На початку дослідження нами було сформульовано робочу *гіпотезу*: актуалізація у студентів мотиваційного, когнітивного, ергонічного компонентів їх професійної компетентності та когнітивного, емотивно-конативного та ціннісно-сміслового шарів перекладацької свідомості завдяки створенню умов рефлексивного творчого середовища фасилітує професійне становлення майбутніх перекладачів під час їх навчання у вищих освітніх закладах.

Перший підетап констатувального дослідження був спрямований на оцінку готовності студентів до виконання професійної діяльності. Використання

застосованих нами методик (п. 2.2) дало можливість виявити рівень сформованості у студентів мотиваційної, змістової, операційної та ціннісної готовності до виконання перекладацької діяльності.

Аналізуючи відповіді викладачів на запитання інтерв'ю, ми намагалися визначити їхні прагнення стимулювати самоактуалізацію та готовність студентів до виконання професійної діяльності. Ставлячи запитання викладачам: «Яке Ваше ставлення щодо готовності студентів до виконання перекладацької діяльності та прийняття ними самостійних рішень у процесі вивчення Вашого предмету?», для нас було важливим визначити, чи створює викладач таку атмосферу на заняттях, яка стимулює студентів до виконання самостійної діяльності.

Питання було адресоване до всіх викладачів факультетів іноземної філології, які працювали в експериментальних та контрольних групах респондентів. Відповіді розподілились наступним чином:

- найбільша кількість респондентів (48,24 %) відповіла, що «вважають індивідуальний підхід у викладанні основним та намагаються завжди його використовувати»;
- 15,63 % стверджують, що вони «прагнуть до створення самостійної атмосфери на заняттях», але вважають, «що спочатку має бути досягнуто високого рівня розуміння матеріалу»;
- приблизно стільки ж відсотків викладачів (14,01 %) дали позитивну відповідь та уточнили, що «сам зміст дисципліни, яку вони викладають, передбачає здійснення індивідуального підходу»;
- негативно відповіли 22,12 % викладачів, мотивуючи свою відповідь тим, що «під час викладання навчальних дисциплін існують часові обмеження, а обсяг обов'язкового для вивчення матеріалу не дозволяє їм «відступати» від заданої навчальної програми». Крім того, викладачами зазначалося, що, на жаль, студенти не мають такий запас знань, який би дозволив їм висловлювати свою думку з багатьох проблем або цікаво розв'язувати навчальні задачі.

Під час інтерв'ю викладачі окреслили такі причини, які, на їхню думку, свідчать про відсутність творчої атмосфери на заняттях: «слабкі» студенти; відсутність мотивації до навчання; відсутність у студентів розуміння необхідності підготовки до даного навчального предмету; відсутність бажання працювати самостійно, творчо; відсутність ініціативи; відсутність потрібних знань.

Орієнтуючись на відповіді більшої частини викладачів (77,88 %), ми можемо зробити висновок, що у студентів всіх вищих освітніх закладів факультетів іноземної філології є можливості для становлення готовності до виконання професійної діяльності, а також про те, що всі викладачі готові створити індивідуальну для кожного студента атмосферу на заняттях.

Нами виявлено, що викладачі різних дисциплін досить по-різному ставляться до прагнення студентів до самореалізації і виконання самостійної діяльності в процесі навчання, зокрема:

- Викладачі спеціальних філологічних дисциплін:
 - 45,16% викладачів повідомили про те, що «не всі студенти бажать самостійно виконувати професійну діяльність, але тих, хто прагне до самостійного виконання завдань із перекладу – достатньо, і вони «ведуть» за собою інших членів групи»;
 - 29,17% викладачів вважають, що «всі студенти факультету іноземної філології здатні та намагаються підійти до навчального процесу з інтересом, великим бажанням тощо та готові до виконання професійної діяльності»;
 - тільки 25,67% респондентів скептично налаштовані до готовності студентів до виконання професійної діяльності на своїх заняттях і вважають, що «мало хто на це взагалі здатен».
- Викладачі загальних дисциплін (психолого-педагогічного циклу):
 - 26,18% викладачів вважають, що «всі студенти бажать працювати самостійно і саме така діяльність для них є надзвичайно цікавою»;
 - 73,82% викладачів зазначають, що «лише деякі студенти здатні самостійно виконувати індивідуальні науково-дослідні завдання».

- Викладачі дисциплін обов'язкового циклу, тобто предметів, які безпосередньо не стосуються виконання студентами перекладацької діяльності (це – дисципліни, зокрема, «Охорона безпеки життєдіяльності», «Філософія науки» та ін.):
 - 52,43% викладачів вважають, що студенти «здатні індивідуально розв'язувати запропоновані задачі»;
 - 47,57% зауважують, що «студенти можуть лише репродуктивно відтворювати навчальний матеріал».

Разом із цим, отримані результати свідчать про те, що у викладачів є всі можливості для роботи зі студентами в цьому напрямку, а саме: враховуючи настановлення більшості студентів на індивідуальний підхід у навчанні – використовувати його для розвитку особистості студентів, становлення їхньої готовності до виконання професійної діяльності.

Усвідомлення студентами необхідності актуалізації та реалізації своїх здібностей в плані виконання перекладацької діяльності розраховувалось за сумою позитивних та негативних відповідей на запропоновані нами запитання інтерв'ю. Отримані результати наведено в таблиці Б.2 Додатку Б.

Як бачимо із таблиці, третя частина студентів кожної групи дала негативну відповідь. Проте, такий стан речей може бути пов'язаний із бажанням відійти від звичних, шаблонних відповідей, бажанням звернути на себе увагу та оригінально обґрунтувати свою точку зору. Тим не менше, більшість студентів у всіх групах підтверджують необхідність самоактуалізації. Порівняння результатів методом F -критерію Фішера не показало значущих відмінностей ($F=0,73$ в E1; $F=0,71$ в E2; $F=0,68$ в E3; $F=0,67$ в E1; $F=0,75$ в K1; $F=0,69$ в K2; $F=0,74$ в K3; $F=0,73$ в K4) між студентами експериментальних та контрольних груп.

Коли ми запитали студентів, які, як правило, у навчальній діяльності не демонструють здатності до самоактуалізації, в чому причина такого становища, то 20,44% респондентів групи E1, 21,32% – E2, 31,44% – E3, 32,82% – E4, 25,46% – K1, 28,04% – K2, 21,02%, – K3 та 28,44% – K4 з деякою образою відповіли, що викладачі, переважно, слухають те, що студенти хочуть висловити з даного питання,

але не стимулюють їх до самостійності та активності. Також майже половина студентів кожної групи говорили під час інтерв'ю, що лише деякі викладачі заохочують їхню ініціативу, але уточнюють: «залежно від навчальної дисципліни». Більше 60% студентів всіх груп зазначали, що прагнення до дискусій, які призводять до відхилення від теми та звернення до тих питань, які їх дійсно цікавлять, а також прояви ініціативи на заняттях заохочуються досить рідко. Біля 20% студентів кожної групи на це запитання відповіли: «Викладачі частіше ігнорують ініціативу, ніж заохочують», що, в принципі, також не фасилітує становлення готовності студентів до виконання професійної діяльності.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що мікроклімат на факультетах іноземної філології в різних вищих освітніх закладах в цілому є сприятливим для прояву студентами активності та ініціативності та розкриття себе як творчого суб'єкта перекладацької діяльності. Проте, деякі моменти вельми насторожують.

Показники самоактуалізації студентів ми отримали за допомогою тесту САМОАЛ (шкала самоактуалізації). Отримані результати свідчать про те, що студенти всіх груп характеризуються середнім рівнем самоактуалізації (від 70% до 80% студентів мають рівень самоактуалізації не більше 48%), знижений і вище середнього рівні представлені однаковою мірою у респондентів всіх груп (в середньому значення за самоактуалізацією – до 20%), низький і високий рівні майже зовсім не представлені у студентів. Таким чином, ми можемо припустити, що студенти мають неабиякий особистісний потенціал, який фасилітує їхню здатність до самоактуалізації, однак на даний момент цей потенціал не є реалізованим у близько 70% студентів – учасників дослідження (дані наведено в табл. Б.3 Додатка Б).

Результати готовності студентів до виконання професійної діяльності наведено в табл. Б.4 Додатка Б. Виходячи з отриманих результатів, лише 30 % студентів кожної групи мають високий рівень готовності до виконання перекладацької діяльності. Таким чином, переважна більшість студентів усвідомлюють власні цілі, бажання та інтереси в професійній діяльності, але у них не сформованими є навички перекладу, і це не дозволяє їм повною мірою самостійно виконувати професійну діяльність.

Аналіз результатів спостережень за сформованістю у студентів компонентів готовності до виконання перекладацької діяльності проводилося за допомогою щоденника спостережень. Результати наведено в таблиці Б.5 Додатку Б.

Таким чином, можемо зробити висновок, що потреба в творчій діяльності у студентів всіх факультетів іноземної філології є переважно високою, а професійні якості, які зумовлюють формування компонентів готовності до здійснення перекладацької діяльності, знаходяться на стадії становлення, а саме: усвідомлення необхідності доведення справи до логічного завершення, володіння базовими засобами здійснення перекладацької діяльності, орієнтування в міжособистісних стосунках. Також високий рівень здійснення перекладацької діяльності у студентів кожної групи фіксується на рівні не більше 25%, що свідчить у цілому про зовсім недостатню професіоналізацію студентів.

За допомогою кореляційного аналізу було проаналізовано зв'язок між рівнем самоактуалізації особистості та деякими професійними характеристиками студентів. У результаті було виявлено значущі кореляційні зв'язки між такими показниками, як: шкала самоактуалізації (тест САМОАЛ) і даними за високим рівнем потреби у виконанні перекладацької діяльності (за «Пірамідою професійного зростання» М.Ю.Варбан та О.Б.Старовойтенко) ($r=0,55$, $\rho<0,01$); шкала самоактуалізації (тест САМОАЛ) і показники за усвідомленням необхідності досягнення мети перекладацької діяльності (за технікою «Мій шлях в професію», розробленою М.Ю.Варбан та О.Б.Старовойтенко) ($r=0,51$, $\rho<0,01$), шкала креативності за САМОАЛ і високим рівнем здійснення перекладацької діяльності (за «Методом експертних оцінок та самооцінок якостей професіонала» М.Ю.Варбан) ($r=0,47$, $\rho<0,05$), а також показниками спостереження, які свідчать про сформованість у студентів навичок орієнтування у міжособистісних стосунках ($r=0,49$, $\rho<0,01$). Також потреба у виконанні перекладацької діяльності корелює і з показниками високого рівня здійснення перекладацької діяльності ($r=0,42$, $\rho<0,05$), і з передбаченням результатів у перекладацькій діяльності ($r=0,47$, $\rho<0,05$), при цьому передбачення майбутнього результату в перекладацькій діяльності має зворотній зв'язок із показниками орієнтування у міжособистісних стосунках ($r=-0,35$, $\rho<0,05$),

що свідчить про відсутність у студентів навичок здійснення перекладацької діяльності.

Особливу увагу слід звернути на той факт, що самоактуалізація найбільшою мірою пов'язана з мотиваційним компонентом готовності до виконання перекладацької діяльності, зокрема з потребою у її виконанні та усвідомленням необхідності розв'язання мети перекладацької діяльності. На нашу думку, цей факт свідчить про те, що студенти поки досить ідеалізовано, недостатньо чітко розуміють шляхи самореалізації. На II курсі навчання у вищих освітніх закладах майбутні фахівці вважають, що для досягнення успіху достатньо лише бажання. Меншою мірою для успіху, на їхню думку, важливими є доведення справи до кінця, володіння засобами здійснення професійної діяльності, орієнтування в міжособистісних стосунках та передбачення майбутнього результату діяльності. Це все наголошує на необхідності здійснення спеціальної роботи зі студентами з ціллю розвитку у них всіх компонентів готовності до виконання перекладацької діяльності.

Було виявлено, що за умов зростання рівня потреби у виконанні перекладацької діяльності у студентів також зростає і рівень самоактуалізації. Даний висновок підтверджується результатами однофакторного дисперсійного аналізу, де $F=32,25$, $p=0,05$. Також ми порівнювали показники самоактуалізації та сформованості компонентів готовності студентів до виконання перекладацької діяльності за допомогою t-критерію Стьюдента. Результати наведено у таблиці Б.6 Додатку Б.

У дослідженні не виявлено значущих відмінностей між студентами експериментальних та контрольних груп. В цілому, за отриманими нами даними можна говорити про те, що студенти всіх груп мають подібні рівні самоактуалізації, а також і показники готовності до виконання перекладацької діяльності. Аналіз результатів за експрес-методикою «Цінності професійного життя» М.Ю.Варбан дозволив нам виокремити систему особистісних якостей перекладача, які, на наш погляд, найбільшою мірою фасилітуватимуть успішність здійснення професійної діяльності фахівця з перекладу. Ці якості було покладено в основу розробленої нами «Шкали особистісних якостей перекладача» (Додаток Б, табл. Б.1). Ці якості також будуть враховані нами під час розробки та впровадження в експериментальних

групах структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутнього перекладача (див. п. 3.1).

З метою виявлення причин низького рівня готовності студентів експериментальних та контрольних груп до виконання перекладацької діяльності нами було використано опитувальник структури темпераменту В.М.Русалова. Отримані результати наведено в Додатку Б, табл. Б.7. Досить високі результати отримані студентами всіх груп за шкалою опитувальника «предметна ергічність» (0,6974 – в E1, 0,6831 – в E2, 0,6715 – в E3, 0,6004 – в E4; 0,6231 – в K1, 0,654 – в K2, 0,5917 – в K3, 0,6547 – в K4). Також високі результати діагностовано у студентів всіх груп за шкалою «соціальна емоційність» (0,6214 – в E1, 0,6810 – в E2, 0,6713 – в E3, 0,6524 – в E4; 0,6807 – в K1, 0,6131 – в K2, 0,6027 – в K3 та 0,6312 – в K4). Ці дані свідчать про те, що у студентів – майбутніх перекладачів як експериментальних, так і контрольних груп – є всі передумови для того, щоб реалізувати повною мірою інтегральні характеристики своєї особистості з метою власне продуктивного професійного становлення, якими є усвідомлення людиною необхідності змін, збагачення свого внутрішнього світу, рефлексія можливостей самоздійснення в професіоналізації, в діяльності, підвищення рівня професійної самосвідомості.

Наступний, *другий підетап* констатувального дослідження був спрямований на оцінку результатів за підструктурами мотиваційного компоненту професійної компетентності студентів. Йдеться, зокрема, про спрямованість професійної діяльності та професійні очікування.

Для оцінки сформованості мотиваційної сфери студентів нами було використано чотири групи мотивів: 1) навчально-пізнавальні мотиви (захоплення іноземною мовою, перекладацькою діяльністю, здача кваліфікаційного іспиту з іноземної мови на рівень В 2 або більш високий рівень); 2) професійні мотиви (набуття іншомовної професійної комунікативної компетентності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом); 3) мотиви соціальної ідентифікації (досягнути повагу з боку викладачів, не відставати від одногрупників за результатами навчання, уникати засудження та нарікання за погане навчання з боку дорослих та соціально значущих

людей); 4) утилітарні мотиви (бажання працювати за кордоном, покращити своє матеріальне становище завдяки вивченню іноземної мови, набуттю навиків перекладу, постійно отримувати стипендію).

Результати опитування студентів щодо мотивів вивчення ними іноземної мови наведено у таблиці В.1 Додатку В. Аналіз результатів анкетування дав можливість виокремити основні мотиви готовності студентів до виконання навчальної діяльності. Для них характерними є наявність мотивів як із ближньою, так і з далекою перспективою. Це – навчально-пізнавальні мотиви (ознака 3), професійні мотиви (ознаки 1, 5), мотиви соціальної ідентифікації (ознаки 11, 12), утилітарні мотиви (ознака 9).

Аналіз мотиваційної сфери студентів експериментальних та контрольних груп дозволив зробити висновок про те, що мотиви вивчення іноземної мови є досить різноманітними, проте всі вони високо оцінюються студентами. Студенти мають прагнення та надії отримати нові та потрібні для їхньої професійної діяльності знання. Однак, вони ще не можуть повною мірою оцінити свої можливості, не маючи достатнього рівня знань та умінь здійснення перекладацької діяльності на фаховому рівні.

На даному етапі експерименту з метою оцінки мотиваційного компоненту професійної компетентності було проаналізовано 303 письмових відповідей на запропоновані запитання і 628 творів (всього у дослідженні взяли участь 303 студенти). Аналіз письмових робіт виявив 6112 смислових одиниць, які характеризують спрямованість респондентів у спілкуванні. Компонент тексту визнавався смисловою одиницею та аналізувався у випадку, якщо: 1) в ньому чітко відображалась спрямованість професійної діяльності майбутніх перекладачів; 2) у даному тексті не зустрічались смислові одиниці з протилежною спрямованістю, інакше даний текст цілковито не брався до розгляду.

Обсяг смислових одиниць професійної спрямованості визначався як співвідношення кількості смислових одиниць даної спрямованості до загальної кількості смислових одиниць, помноженої на 100%. Таким чином, аналіз текстів

студентами дозволив виявити типи спрямованості їхньої професійної діяльності, наведені в таблиці В.2 Додатка В.

Аналіз отриманої інформації в процесі виокремлення смислових одиниць текстів свідчить про необхідність додаткового тлумачення індивідуалістичного та інтерактивного типів спрямованості майбутньої професійної діяльності студентів. Так, в парадигмі індивідуалістичної спрямованості виявились два типи відповідей:

1. Відповіді, які відображають бажання студентів займатися перекладацькою діяльністю з метою розв'язання конкретних індивідуальних проблем або для виходу із життєвих ситуацій. Наприклад: Ольга К. (Е1): «Перекладацька діяльність була б корисною для ознайомлення із думками іншої людини. Знаючи її бажання, можна завжди їй допомогти»; Анастасія Н. (К2): «Знаючи, про що буде йтися, можна легко зробити переклад».

2. Відповіді, які відображують бажання спілкуватися (або робити переклад) заради отримання матеріальної нагороди. Костянтин С. (Е2): «Перекладом слід займатися, щоб жити, щоб працювати, та хоча б – їсти. Неможливо заробити на харчування, не спілкуючись з іншими людьми»; Лариса С. (К2): «Не вміючи перекладати, нікуди і не влаштуєшся. Наприклад, у зарубіжних фірмах потрібно знати, з ким і як поговорити, як себе поводити, без цього нічого не заробиш».

Даний аспект актуалізував необхідність додаткового поділу *індивідуалістичної спрямованості* на *ситуативно-проблемну*, в основі якої знаходиться розв'язання певної конкретної проблеми або вихід із професійної ситуації, та *матеріальну*, в основу якої покладено отримання матеріальної вигоди.

В парадигмі *інтерактивної спрямованості* виокремлено додаткові типи:

1. *Соціальна* – спрямованість особистості у процесі спілкування на досягнення успіху в соціальних взаємостосунках. Перекладацька діяльність у даному випадку актуалізує організацію взаємостосунків на партнерських засадах. Основна потреба особистості в даному випадку – досягнення соціальної стабільності. Максим М. (Е4): «Людина живе і може жити серед людей. Знаючи основи перекладу, можна спілкуватись таким чином, щоб подобалось всім, і виграють від цього всі. Якби ми всі були друзями, життя було б набагато цікавішим»; Марина У. (К4): «Спілкуючись

– розумієш, що ти – не один. Тільки поговоривши з людиною можна дізнатися про її думки, тільки під час спілкування можна розв’язати будь-яку проблему».

2. *Комунікативна* – спрямованість особистості на здійснення успішної перекладацької діяльності. У перекладацькій діяльності фахівець намагається самореалізовуватися та самовдосконалюватися. Ігор У. (Е3): «Стати хорошим перекладачем можна тільки, навчившись спілкуватися на високому рівні. Спілкування – це основа перекладацької діяльності. Тільки через спілкування можна зрозуміти іншого та допомогти йому в будь-яких проблемах»; Оксана М. (К3): «Моя майбутня робота вибудовується тільки через спілкування. Перекладати – не просто поспілкуватися, як багато хто думає. З людиною завжди потрібно поговорити, зрозуміти її, правильно перекласти висловлювання, і в будь-якому випадку – до кінця розмови подякувати за спілкування та посміхнутися їй».

Також нами було виокремлено такий тип спрямованості професійної діяльності майбутнього перекладача, який був названий *аксіологічною спрямованістю*. Остання підтверджена наступними висловлюваннями студентів: Ірина М. (Е2): «Спілкування з іноземцями приносить мені радість. Радість жити серед людей. Можливість посміхатись кожному перехожому, просто так задаючи запитання, наприклад: «Котра година?», щоб просто спілкуватись і дарувати іншим цю радість спілкування»; Інна О. (К2): «Для мене спілкування – це, передусім, професійне спілкування з іноземцями. Сподіваюсь, так буде і в майбутньому».

Розподіл смислових одиниць за виокремленими нами типами спрямованості майбутньої професійної діяльності студентів експериментальних та контрольних груп наведено в табл. В.3 Додатка В.

Проте, на жаль, аксіологічний тип спрямованості майбутньої перекладацької діяльності студентів експериментальних груп не перевищує 10%. На досить посередньому рівні знаходиться також і мотив здійснення успішної комунікації, його відсоток у студентів не перевищує 29%.

Аналізуючи відповіді студентів на запропоновані нами запитання анкети, особливу увагу слід звернути на наступні відповіді респондентів. Студентам усіх груп подобається ними обрана спеціальність (48,38%), вчать ся майбутні фахівці з

інтересом (45,25%), респонденти планують працювати за обраною спеціальністю (58,96%). Можна констатувати, що в сучасному суспільстві відбувається ціннісна переорієнтація у свідомості молоді. Вимоги до освіти підвищуються, бажання вчитись підтримується на достатньо високому рівні. Орієнтуючись в парадигмі професійних цінностей, студенти, як правило, обирають ті із них, які найбільш тісно пов'язані з домінуючими потребами. Характеристики цих потреб стають провідними життєвими цінностями майбутнього перекладача. Спрямованість студентів на названі нами цінності відображується в ієрархії ціннісних орієнтацій майбутнього перекладача. Погляд в майбутнє та перспектива як продукт творчої прогностичної діяльності студентів знаходить своє повне вираження в плануванні і прийнятті рішень.

Отримані нами на етапі констатувального дослідження результати дозволяють вважати, що процес орієнтації студентів у світі цінностей має розширитися в часі та просторі, що створюватиме підґрунтя для формування образу майбутньої професії. Останнє характеризуватиме майбутнього перекладача як особистість, яка «піднялась» на фаховий рівень свого існування. Ієрархія цінностей перекладача включатиме складну систему ціннісно-сміслових скриптів, яка формує ціннісне ставлення до професійно значущої діяльності через усвідомлення когнітивного поля перекладознавства у парадигмі суб'єкт-суб'єктної комунікації як найбільш важливого процесу і системи, якими слід опанувати. Таким чином, студенти самі стають творцями власних ціннісно-сміслових скриптів шляхом активізації активної перекладацької позиції.

На думку студентів, кар'єра майбутнього спеціаліста залежить від поставлених цілей та шляхів їхнього досягнення. На рис. В.1.1 – В.1.8 Додатка В.1 зображено результати студентів експериментальних та контрольних груп за структурними елементами мотиваційного компонента професійної компетентності. Якщо проаналізувати наведені результати, то слід констатувати, що у студентів всіх груп мотиваційний компонент професійної компетентності має посередній рівень розвитку.

Третій підетап констатувального дослідження був спрямований на оцінку когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх перекладачів. З метою отримання валідних результатів у експерименті ми вирішили не повідомляти студентам, що відбувається певна дослідна робота. На заняттях моделювалась навчальна комунікативна ситуація, тобто ситуація, штучно змодельована в процесі навчання з метою підвищення мотивації до здійснення перекладацької діяльності. Навчальна комунікативна ситуація, яка може використовуватись для актуалізації перекладацьких вмінь, характеризується низкою особливостей:

1) навчальна комунікативна ситуація з метою здійснення подальшої перекладацької діяльності є уявною;

2) обставини дійсності, які в конкретних життєвих умовах, як правило, є вичерпними для певної мовленнєвої реакції, в навчальних умовах мають бути деталізованими;

3) ситуація, яка моделюється в умовах навчання, повинна мати мовленнєвий стимул, експлікований у словесній формі;

4) в навчальних умовах реакції студентів на запропоновану викладачем ситуацію повинні бути інваріантними;

5) мовленнєва реакція на природну ситуацію є завжди більшою мірою емоційною.

Ми передбачали, що ефективна реалізація навчальної комунікативної ситуації як однієї з умов актуалізації перекладацьких навичок залежить від низки чинників:

1) наявності мовленнєвої мотивації. Моделюючи комунікативну ситуацію, викладач має не лише ставити задачі («перекладіть речення, написане на дошці», «перекладіть речення, які Ви чуєте на аудіозаписі»), але й пояснити, як саме слід здійснювати перекладацьку діяльність;

2) чітке формулювання стимулу здійснення перекладацької діяльності;

3) опис ситуації, стимулюючої мовленнєву реакцію, що не має замінятися на опис дій або відчуттів суб'єкта. Детальний опис дій студента самі по собі навряд чи можуть стати предметом розмови. Перекладацька ситуація не повинна переважуватися деталями, слід уникати їх перерахування студентам. В

протилежному випадку, задача за своєю суттю наближується до відтворення та драматизації тексту;

4) наявність у синхронній ситуації основних відомостей щодо подій, і це спеціально заважатиме використанню студентами великої кількості уявлень. Майбутній фахівець має навчитися уявляти собі не лише обстановку з усіма її подробицями, але й давати їй детальний опис та оцінку;

5) співвідношення між обсягом змодельованої перекладацької ситуації та обсягом синхронно перекладеного студентами тексту.

Аналіз ситуацій для перекладу, а також практика роботи з ними в процесі навчання, дозволяють визначити *структуру навчальної ситуації для синхронного перекладу* як однієї з умов оптимізації непередготовленого усного мовлення іноземною мовою. Вона складається, в першу чергу, з умов ситуації та мовленнєвої реакції студентів. В умовах ситуації можна виокремити наступні компоненти:

1) опис ситуації, який вміщує інформацію як щодо обстановки, так і стосовно учасників розмови;

2) комунікативна мотивація є причиною, яка фасилітує студентів до здійснення синхронного перекладу. Комунікативна мотивація означає позитивне ставлення студентів до обстановки, актуалізує їх виражену позицію, яка визначає професійну спрямованість. Комунікативна мотивація не завжди знаходить свою мовленнєву експлікацію в тексті ситуації (зустрічаються ситуації з прихованим мовленнєвим стимулом), однак наявність мотивації в умовах будь-якої ситуації є обов'язковою. Її відсутність (або, навіть, невдале формулювання) фактично призводить до нівелювання позитивних умов здійснення синхронного перекладу;

3) задача, поставлена перед студентами. В більшості випадків – це організація діалогу, хоча можуть бути й інші види задач, наприклад, – настановлення на монологічне мовлення, на мовленнєву реакцію в письмовій формі і т.п. У даному випадку не варто зводити мовленнєву задачу до мовленнєвого стимулу.

Мовленнєва реакція студентів багато в чому визначається *психологічними умовами здійснення ефективного синхронного перекладу*, а саме:

1) умови ситуації з перекладу мають викликати неабиякий інтерес у студентів;

2) умови ситуації з перекладу повинні враховувати життєвий досвід студентів. Чим більшою мірою викладачі спиратимуться на життєвий досвід майбутніх фахівців, тим більш продуктивною буде мовленнєва реакція під час здійснення перекладацької діяльності;

3) умови ситуації з перекладу мають повідомлятися максимально стисло та зрозуміло;

4) умови ситуації з перекладу повинні враховувати мовні можливості студентів. Варто пропонувати лише такі мовленнєві моделі, з лексикою яких студенти добре ознайомлені.

Зрозумілим є те, що перекладацькі стратегії не можуть бути запропоновані студентам у готовому вигляді (крім випадків пояснення того, як саме потрібно працювати із ситуаціями для синхронного перекладу). Однак, викладач може доповнити умови ситуації потрібними мовленнєвими засобами (слова і словосполучення, ідіоми та фразеологізми на задану тему і т.д.).

Результативний аспект синхронного перекладу, на нашу думку, може бути оцінено за показником зрозумілості усного висловлювання суб'єкта всім учасникам експерименту. Найбільш високою оцінкою даного аспекту можна вважати і реакцію з боку адресата, а саме розуміння того матеріалу, який перекладено. Останнє є найбільш важливим показником того, що співрозмовник зрозумів думку оратора. Правильно використані граматичні конструкції та коректно вживана лексика були прикладом для наслідування, копіювання адресатом.

Із урахуванням психологічних умов здійснення ефективного синхронного перекладу ми моделювали навчальні ситуації для синхронного перекладу протягом одного семестру. Також з метою визначення сформованості інтерпретативної, стратегічної та трансформаційної компетентностей студентам було запропоновано твори Дж.Д. Селінджера «Над прірвою у житті» [436], К.Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей» [444], «Колиска для кицьки» [443] та пропонувалося зробити їх художній переклад.

Результативним аспектом художнього перекладу ми вважали наближення змісту оригінального тексту до його перекладу, творчий підхід студента до здійснення

перекладу, креативність та оригінальність у використанні стратегій перекладу та здійсненні трансформацій текстового матеріалу.

Слід зазначити, що у процесі констатувального дослідження емоційна забарвленість висловлювань суттєво не відрізнялась у представників всіх груп. Для привертання уваги співрозмовники однаково підвищували голос або вживали невербальні засоби. Коли їм було складно відповісти чи підібрати потрібний еквівалент, представники обох груп видавали різноманітні шуми: мукання, стони, сміх, цокали язиком, стукали по столу. Незважаючи на те, що загальний емоційний фон в усіх групах був приблизно однаковим, вплив даного фону на поведінку представників різних груп виявлявся досить по-різному. Представники груп E1 і K3 достатньо яскраво, бурхливо реагували на різного роду шуми та підвищення голосу, намагаючись «подавити» співрозмовника більш гучним голосом, тоді як респонденти групи K4 частіше замикалися в собі й втрачали думку.

Отже, ми проаналізували показник продуктивності синхронного перекладу, який складається з трьох числових виразів: грамотність мовлення (виражена в середній кількості помилок, допущених під час усного перекладу за хвилину), темп (виражений в середній кількості вимовлених слів за хвилину) та обсяг висловлювання (виражений у середній кількості слів). Достовірність всіх відмінностей – на рівні $p < 0,01$. Результати даного підетапу експерименту наведено в таблиці Д.1 Додатка Д.

Дані студентів експериментальних та контрольних груп за лінгвокраїнознавчою, інтерпретативною, мовною (або лінгвістичною), перекладацькою, інформаційною та міжкультурною компетентностями дозволяють стверджувати про недостатній (низький та нижче середнього) рівні сформованості цих складових когнітивного компоненту перекладацької компетентності. На середньому рівні розвитку у студентів експериментальних та контрольних груп сформовані мовна (або лінгвістична) компетентність (значення варіюються в межах від 0,36 до 0,44 балів) та інформаційна компетентність (від 0,36 до 0,43 балів). Такі показники свідчать про вміння студентів орієнтуватись в соціальних ситуаціях, досить правильно визначати

особистісні особливості та емоційні стани інших людей та обирати адекватні способи спілкування і реалізовувати їх у процесі міжособистісної взаємодії.

У студентів всіх груп на достатньому рівні є сформованою мовна (або лінгвістична) компетентність – якість особистості, яка характеризується комплексом знань, вмінь і навичок, що забезпечують фахівцеві можливість сприймати, розуміти та породжувати повідомлення (тексти), які містять інформацію, виражену засобами рідної та нерідної мов, зберігати таку інформацію в пам'яті та обробляти її за допомогою мисленнєвих процесів.

Лінгвокраїнознавча компетентність є сформованою у студентів на досить посередньому рівні (0,31 балів – в Е1, 0,38 – в Е2, 0,32 – в Е3, 0,33 – в Е4, 0,39 – в К1 і К3, 0,36 – в К2, 0,40 – в К4). Також на етапі констатувального дослідження у студентів всіх груп на низькому рівні є сформованими інтерпретативна (значення варіюються в межах від 0,24 до 0,31 балів), стратегіальна (від 0,20 до 0,29 балів), трансформаційна (значення – від 0,25 до 0,33 балів) компетентності, що свідчить про те, що дані компетентності є найбільшою мірою професійними, їх слід спеціально формувати впродовж спеціального навчання студентів експериментальних груп. Також досить низькі результати за перерахованими нами компетентностями ми пояснюємо й тим, що нами було отримано невисокі результати за показником «життєвий досвід» когнітивного компоненту професійної компетентності.

Отримані нами результати були оброблені процедурою факторного аналізу. Дані наведено в Додатку Д табл. Д.2. Так, високі результати отримали студенти експериментальних та контрольних груп за «вмінням розповісти та написати про себе іноземною мовою» (значення в межах від 0,57 до 0,69), «розумінням усного повідомлення своїми словами (в усній або письмовій формах)» (значення від 0,41 до 0,50 балів). Всі інші професійні якості студентів сформовані на рівні «нижче середнього», а такі вміння, як «організувати конференцію», «підготувати доповідь, повідомлення», «виступити на конференції, прочитати лекцію» залишаються майже не сформованими у студентів експериментальних та контрольних груп. Отже, їхні значення, як правило, позначені знаком «-». Тому не дивно, що у студентів як

експериментальних, так і контрольних груп професійно значущі компетентності, а саме інтерпретативна, стратегічна, трансформаційна, інформаційна, міжкультурна тощо є сформованими на рівні «нижче середнього».

Отже, якщо мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх перекладачів має достатній рівень розвитку, то над формуванням когнітивного компоненту слід спеціально працювати в експерименті.

На наступному, *четвертому підетані* констатувального дослідження ми здійснювали аналіз результатів, отриманих нами за ергонічним компонентом професійної компетентності студентів. Розподіл студентів за рівнями розвитку даних характеристик наведено відповідно в Додатку Ж, табл. Ж.1, Ж.2. Як бачимо, студентів всіх груп із високим рівнем сформованості ергонічного компоненту професійної компетентності – не більше 26%, тоді як респондентів із високим рівнем сформованості перекладацької свідомості – не більше 20%, хоча ці результати не є статистично значущими за t-критерієм Стьюдента. Відповідно, досить багато студентів (від 30% до 37%) мають середній рівень розвитку ергонічного компоненту професійної компетентності та від 28% до 34% респондентів – середній рівень сформованості перекладацької свідомості. Майже половина студентів в кожній групі мають високий рівень сформованості ергонічного компоненту професійної компетентності та перекладацької свідомості. Ці дані свідчать, передусім, про необхідність здійснення цілеспрямованих впливів на студентів з метою формування даних складових.

Всі ці висновки, зроблені нами за результатами констатувального дослідження, будуть враховані на етапі моделювання та апробації структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутніх перекладачів, яку опишемо у наступному розділі роботи.

Висновки до другого розділу

В розділі представлено концептуальну модель професійного становлення майбутніх перекладачів, що включає *професійну готовність* до виконання

перекладацької діяльності й *професійну компетентність*, до складу якої входять певні компетентності, що й забезпечують здатність перекладача до здійснення професійної діяльності. Виокремлено основні компоненти в структурі професійної компетентності майбутнього перекладача: мотиваційний, когнітивний та ергонічний – і визначено їх субкомпоненти.

Констатувальний експеримент здійснювався на базі факультетів іноземної філології РДГУ, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. В експерименті взяли участь 150 студентів, яких за методом рандомізації (технологія парного дизайну) було розподілено на контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи. Констатувальний експеримент тривав з 2016 по 2017 роки та складався з трьох підетапів.

У якості *критеріїв вивчення професійного становлення майбутніх перекладачів* ми відносимо готовність студентів до виконання перекладацької діяльності, сформованість професійної компетентності та перекладацької свідомості.

У процесі дослідження встановлено, що лише 30% студентів кожної групи мають високий рівень готовності до виконання перекладацької діяльності. З'ясовано, що студенти здебільшого усвідомлюють власні цілі, бажання та інтереси в професійній діяльності, але у них не сформовані повною мірою навички перекладу, і це не дає їм змоги самостійно виконувати перекладацьку діяльність.

У студентів як експериментальних, так і контрольних груп на середньому рівні розвитку сформовані мовна, або лінгвістична, компетентність (значення варіюються в межах від 0,36 до 0,44 балів) та інформаційна компетентність (значення – від 0,36 до 0,43 балів). Такі показники свідчать про вміння студентів орієнтуватись у соціальних ситуаціях, досить правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування і реалізовувати їх у процесі міжособистісної взаємодії. В свою чергу, лінгвокраїнознавча компетентність сформована у студентів на вельми середньому рівні.

Констатувальне дослідження показало, що у студентів всіх груп сформовані на низькому рівні інтерпретативна (значення варіюються в межах від 0,24 до 0,31 балів), стратегіальна (значення – від 0,20 до 0,29 балів) та трансформаційна (значення – від 0,25 до 0,33 балів) компетентності. Звідси зрозуміло, що ці компетентності є найбільшою мірою професійними: тому їх треба цілеспрямовано формувати впродовж спеціального навчання студентів експериментальних груп.

Разом з тим студенти й експериментальних, і контрольних груп отримали високі результати за сформованістю «вміння розповісти та написати про себе іноземною мовою» (значення варіюються в межах від 0,57 до 0,69); здатності до «розуміння і передавання усного повідомлення своїми словами – в усній або письмовій формі» (значення – від 0,41 до 0,50 балів). Всі інші професійні якості студентів сформовані на рівні, нижчому від середнього. До того такі вміння, як «організація конференції», «підготовка доповіді, повідомлення», «виступ на конференції, читання лекції», залишаються майже не сформованими у студентів і експериментальних, і контрольних груп. І їхні значення, як правило, позначені знаком «-». Тому не дивно, що у студентів як експериментальних, так і контрольних груп професійно значущі компетентності: інтерпретативна, стратегіальна, трансформаційна, інформаційна, міжкультурна та ін. – сформовані на рівні, нижчому від середнього.

Звідси зрозуміло, що коли мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх перекладачів має достатній рівень розвитку, то над формуванням когнітивного та ергонічного компонентів слід спеціально працювати шляхом проведення формувального експерименту.

Отримані нами результати констатувального етапу дослідження і зумовили необхідність моделювання та апробації структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутніх перекладачів, яку описано у третьому розділі роботи.

РОЗДІЛ 3

ФАСИЛІТАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

3.1. Структурно-функціональна модель професійного становлення майбутніх перекладачів

З метою фасилітації професійного становлення майбутніх перекладачів нами було розроблено структурно-функціональну модель (рис. 3.1). Дану модель було створено, передусім, із врахуванням виокремлених нами психологічних чинників, які, на нашу думку, визначають ефективність професійного становлення майбутніх фахівців. Формулюючи психологічні чинники, нами було враховано дослідження О.В.Дробот [374; 375], Л.О.Калмикової [141; 143-144], Л.М.Карамушки [147; 148], Л.В.Коломієць [172], О.С.Кочубей [187; 190], Ю.М.Крилової-Грек [192], С.Д.Максименка [229; 232], К.В.Олександренко [280; 281], Ю.М.Швалба [352; 353] та ін., в яких виокремлюються три види чинників: 1) об'єктивні, пов'язані з реальною системою та послідовністю дій людини; 2) суб'єктивні, які безпосередньо відносяться до суб'єктивних передумов успішності професійної діяльності (мотивація, спрямованість, здібності, креативність); 3) об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з особливостями організації професійного середовища, якістю управління професійною діяльністю.

Найважливішими загальними для спеціалістів різних сфер діяльності є такі психологічні чинники ефективності професійної діяльності: високий рівень мотивації, потреба в досягненнях, високі професійно-особистісні стандарти, прагнення до самореалізації.

Тому до *соціально-психологічних умов становлення професійної компетентності майбутнього перекладача* ми віднесли:

- високий попит на перекладачів у соціумі;

- актуалізація у студентів мотиваційного, когнітивного, ергонічного компонентів їх професійної компетентності та когнітивного, емотивно-конативного та ціннісно-сміслового шарів перекладацької свідомості

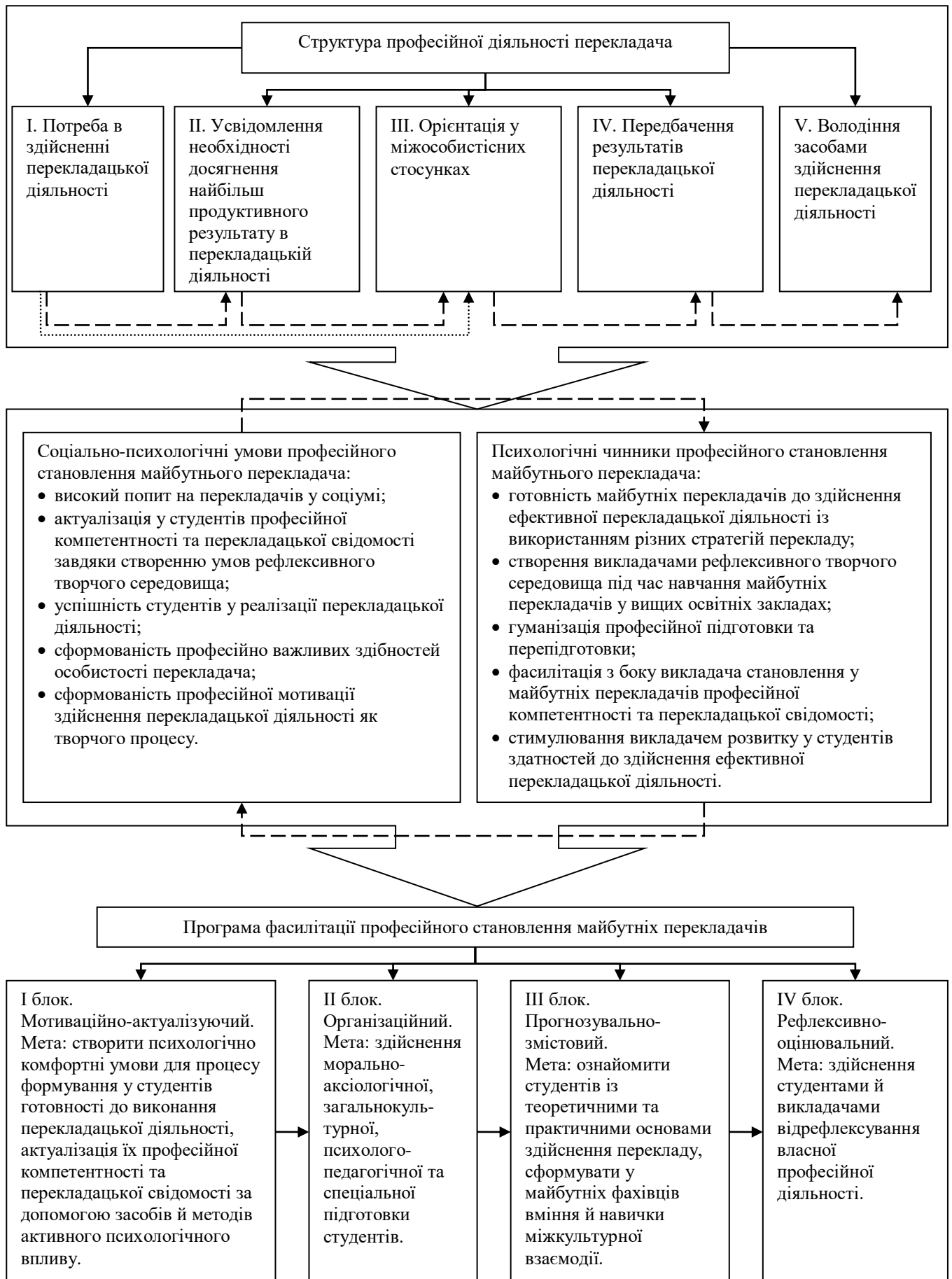


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель професійного становлення майбутніх перекладачів

завдяки створенню умов рефлексивного творчого середовища;

- успішність студентів у реалізації перекладацької діяльності;
- сформованість професійно важливих здібностей особистості перекладача як цілісної системи, що спрямовує хід особистісно-професійного розвитку з точки зору спрямованості на себе самого та на інших, на свою професійну діяльність, забезпечує ефективне здійснення професійної діяльності, професійне самовдосконалення та самоуправління;
- сформованість професійної мотивації здійснення перекладацької діяльності як творчого процесу, актуалізація особистісної творчої позиції щодо врахування особливостей спрямованості особистості та її взаємостосунків у соціальному середовищі в професійній діяльності;
- актуалізація мнемічного досвіду особистості перекладача.

До *психологічних чинників становлення професійної компетентності майбутнього перекладача* було віднесено:

- готовність майбутніх перекладачів до здійснення ефективної перекладацької діяльності із використанням різних стратегій перекладу;
- створення викладачами рефлексивного творчого середовища під час навчання майбутніх перекладачів у вищих освітніх закладах;
- гуманізація професійної підготовки та перепідготовки, здатної подолати «технократизм» думок та стереотипних дій (своїх та колег), а також розробка та запровадження у практику навчання особистісно-розвивальних тренінгових технологій у системі підготовки та перепідготовки кадрів для роботи в сфері перекладу;
- фасилітація з боку викладача становлення у майбутніх перекладачів професійної компетентності та перекладацької свідомості;
- стимулювання викладачем розвитку у студентів здатностей до здійснення ефективної перекладацької діяльності.

Найбільш ефективною для студентів – майбутніх перекладачів, на нашу думку, буде наступна *структура перекладацької діяльності*, яка, ми вважаємо,

забезпечуватиме фасилітативний вплив на становлення «Я-перекладача-професіонала»:

I. *Потреба в здійсненні перекладацької діяльності* – ознака, що включає до своєї структури бажання фахівця до самостійного здійснення перекладацької діяльності, яка буде спрямована на досягнення заздалегідь передбачуваного результату, що задовольнятиме потреби як самого адресанта, так й адресата та інших людей. «Потреба в здійсненні перекладацької діяльності» вміщує два компоненти: 1) *мотиваційний* (прагнення, бажання, свідомий вибір предмету діяльності, актуалізація емоційних переживань та настановлень щодо здійснення перекладацької діяльності); 2) *комунікативно-рефлексивний* (інтеракція, перцепція, комунікація, рефлексія).

II. *Усвідомлення необхідності досягнення найбільш продуктивного результату в перекладацькій діяльності* (здійснення вольової саморегуляції діяльності) – включає два компоненти: 1) *регулятивно-вольовий* (актуалізація мотивації перекладацької діяльності, вибір мотивів та цілей перекладацької діяльності навіть за умов ситуацій когнітивного дисонансу, регуляція фахівцем зовнішніх дій та внутрішніх інтуїтивних бажань); 2) *емотивний* (усвідомлення емотивного контексту перекладацької ситуації, вибір адекватних даних ситуації стратегій поведінки та діяльності).

III. *Орієнтування у міжособистісних взаємостосунках* – характеризує відображення у свідомості адресанта особливостей його взаємостосунків з адресатами та іншими людьми. До даної складової входять такі компоненти: 1) *соціально-рефлексивний компонент* (соціально-сміслові настановлення – погляди людини на світ та образ того, до чого він/вона прагне, уявлення про себе та розуміння значення своєї професійної діяльності «зараз» та «у майбутньому»); 2) *емоційно-рефлексивний компонент*, який характеризує емоційно-оцінне ставлення перекладача до себе на основі здійснення порівняння своїх дій із діями інших фахівців, а також відповідне ставлення до своїх колег, яке ґрунтується на оцінці їхньої перекладацької діяльності.

IV. *Передбачення результату перекладацької діяльності* – характеризує здатність суб'єкта до прогнозування та відображення майбутнього результату професійної діяльності у вигляді гіпотез, ідей, задумів і т.п. «Передбачення результату перекладацької діяльності» складається з компонентів: 1) *інтуїтивний* (настановлення, передбачення, здогадки, інтуїтивне розуміння особливостей міжособистісної взаємодії, здійснення неусвідомленої психічної активності); 2) *дискурсивний* (передбачення результату перекладацької діяльності за допомогою актуалізації мисленнєвих операцій аналізу-синтезу, індукції-дедукції, порівняння-узагальнення, абстрагування-конкретизації); 3) *афективно-антиципативний* (усвідомлення в перекладацькій діяльності передбачень, афектів, настроїв, почуттів – інтелектуальних, моральних, естетичних) тощо.

V. *Володіння засобами здійснення ефективної перекладацької діяльності* – характеризує наявність у людини знань та вмінь, які забезпечують успішність та ефективність перекладацької діяльності. «Володіння засобами здійснення ефективної перекладацької діяльності» вміщує наступні компоненти: 1) *гностичний* (знання щодо найбільш ефективних засобів перекладацької діяльності, необхідних для досягнення очікуваного результату; знання предмету перекладу, своїх властивостей та можливостей, які фасилітуватимуть здійснення ефективної перекладацької діяльності; знання своїх індивідуальних можливостей як суб'єкта перекладацької діяльності); 2) *моторний* (розуміння узагальнених правил здійснення перекладацької діяльності, засобів та стратегій перекладу тощо, здійснення зворотного зв'язку в перекладацькій діяльності); 3) *афективно-гностичний* (емоційне забарвлення кінестетичних відчуттів, афекти, фрустрація).

Фіксування перебігу перекладацької діяльності у студентів експериментальних груп здійснювалось нами в «Щоденнику спостережень» (Додаток К).

Структурно-функціональна модель професійного становлення майбутніх перекладачів передбачала використання програми фасилітації професійного становлення, яка, в свою чергу, складалася з трьох блоків.

I блок мотиваційно-актуалізуючий. Даний блок мав за мету створити психологічно комфортні умови для формування у студентів готовності до виконання

перекладацької діяльності, актуалізувати їхню професійну компетентність та перекладацьку свідомість за допомогою засобів й методів активного психологічного впливу.

Даний блок передбачав створення найбільш позитивних умов для формування у студентів перекладацької компетентності за допомогою засобів й методів активного психологічного впливу, серед яких базовим методом був психологічний тренінг.

Зі студентами експериментальних груп було проведено різні види тренінгів, а саме:

1. *Тренінг актуалізації емпатійних здатностей та комунікативних здібностей* (розроблений К.Кушнером, Р.В.Брислінгом) [200]. Використано вправи, спрямовані на розвиток комунікативних здібностей студентів.

2. *Загальнокультурний тренінг* (розроблений Т.А.Д'юком). Використано вправи з ціллю актуалізації нарративної ідентичності особистості [77].

3. *Культуро-специфічний тренінг* (розроблений Г.Гріандісом) [63]. Використано техніки розвитку інтерпретативної компетенції майбутніх філологів.

4. *Тренінг впевненості в собі* (розроблений Н.І.Швандріним) [355]. Використано вправи, спрямовані на актуалізацію когнітивного шару перекладацької свідомості.

5. *Тренінг актуалізації вміння підтримувати розмову* (розроблений К.Рудестамом) [307]. Використано вправи, пов'язані з міжособистісним спілкуванням у перекладацькій діяльності.

6. *Тренінг розвитку креативності майбутніх вчителів* (розроблений Н.І.Антюховою; в авторській модифікації) [11]. Використано вправи, спрямовані на розвиток творчої уяви та творчого мислення майбутніх перекладачів.

7. *Тренінг становлення перекладацької компетентності фахівців* (розроблений О.С.Кочубей) [190]. Використано вправи, спрямовані на розвиток мотиваційного, когнітивного та ергонічного компонентів професійної компетентності студентів.

II блок організаційний. На даному етапі викладачем здійснювався відбір методів, форм і засобів реалізації процесу професійного становлення студентів. Ми передбачали, що професійне становлення майбутнього перекладача відбувається, насамперед, за трьома напрямками:

1. Контекстне (спеціальне) навчання, яке враховує специфіку підготовки перекладачів у цілому, специфіку реальної ситуації, професійного простору, що постає у вищому освітньому закладі у вигляді плану або моделі майбутньої діяльності.

2. Аксіологічне навчання, яке наголошує на пріоритетності гідності особистості, актуалізує значущість професійної відповідальності; таким чином, формується аксіологічно значуща мораль, відповідно до якої можуть успішно розв'язуватися ситуації моральних колізій.

3. Індивідуальний підхід у професійній освіті, який сприяє становленню педагогічного професіоналізму з огляду на особистісний розвиток кожного окремого студента.

Нами було сформульовано основні вимоги до особистості викладачів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх перекладачів: володіння професійними знаннями та вміннями, що передбачає також і сформованість нестандартного мислення з метою розв'язання складних дослідницьких задач; знання сучасних методів педагогіки та психології та вміння застосовувати їх на практиці; стійка система духовних та моральних цінностей.

Таким чином, було виокремлено чотири основних компоненти в комплексній підготовці студентів – майбутніх перекладачів:

1. *Морально-аксіологічна підготовка*, яка включає: потребу в розширенні світогляду, вміння оцінювати факти суспільного життя, пошук можливостей покращення суспільного життя, подолання труднощів у розв'язанні життєво-важливих задач, глибокий інтерес до пізнання моральних явищ, знання та розуміння теорії моралі, вміння організовувати різноманітні заходи, зокрема бесіди, дискусії, семінари, круглі столи і т.п.).

2. *Загальнокультурна підготовка*, яка передбачає: знання та розуміння основ наук, теоретичних засад художньо-естетичної, фізичної, трудової культури, глибокий інтерес до соціо-культурних подій, які відбуваються у житті, потреби і вміння розказувати іншим людям свої враження та переживання від творів

мистецтва та культури, здатність бути зразком (носієм) високої культури для оточуючих, здатність виявляти турботу та емпатію щодо інших людей.

3. *Психолого-педагогічна підготовка*, яка включає: знання і розуміння психолого-педагогічних засад розвитку особистості, вміння аналізувати та оцінювати образ світу іншої людини відповідно до вікового розвитку особистості, здатність виявляти глибокий інтерес до внутрішнього світу іншої людини, її вікових та характерологічних особливостей. Даний компонент підготовки майбутнього перекладача також передбачає формування у майбутніх фахівців глибокого інтересу до інноваційного досвіду, до творів класиків вітчизняної та зарубіжної психологічної науки, вміння та готовність поєднувати та використовувати різноманітні форми, методи і засоби перекладацької діяльності, здатність до самовиховання та саморозвитку на основі адекватної оцінки своєї діяльності, сильних і слабких сторін своєї особистості тощо.

4. *Спеціальна підготовка (вивчення спеціальних філологічних дисциплін)*.

Внаслідок сформованості цих компонентів у структурі комплексної підготовки майбутніх перекладачів передбачається розвиток у студентів цілеспрямованості, ініціативності, самостійності, організованості, захопленості власною професійною діяльністю, виявлення відповідального ставлення до свого життя в цілому, до життєвих цінностей та до себе самого як до його активного учасника, становлення ерудованості, допитливості, культури праці та спілкування, організованої поведінки і мовлення.

З урахуванням результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження, а саме того, що ставлення перекладача до об'єктів та предметів перекладацької діяльності було базовим, домінуючим критерієм виконання ефективної професійної діяльності, нами було сформульовано критерії ставлення студентів до перекладацької діяльності (Додаток К.1).

Також на даному етапі формувального експерименту було проведено розроблений нами психологічний тренінг «Становлення перекладацької свідомості майбутніх фахівців» (загальним обсягом 68 академічних годин (2 кредити) за рахунок факультативних занять), який вміщував три блоки вправ.

Перший блок мав за мету актуалізацію когнітивного шару перекладацької свідомості. Використовувалися техніки інтерактивного моделювання, рольові та ділові ігри.

Другий блок тренінгу був спрямований на актуалізацію емотивно-конативного шару перекладацької свідомості. На даному етапі використано техніки гештальт-терапії, символ драми, техніки стимуляції.

Третій блок мав за мету сформувати ціннісно-смісловий шар перекладацької свідомості. Використано творчі ігри, проблемні завдання та задачі.

III блок прогнозувально-змістовий. Метою даного блоку було ознайомити студентів з теоретичними та практичними основами здійснення перекладу, сформувати у майбутніх фахівців вміння й навички міжкультурної взаємодії. На даному етапі до навчальних програм студентів було включено розроблені нами дисципліни обов'язкового циклу: «Стратегії синхронного перекладу», «Стратегії художнього перекладу», «Стратегії ділового перекладу» та спецкурси: «Використання сучасних словників у професійній діяльності», «Інформаційні ресурси у перекладацькій діяльності», «Особливості перекладу поетичних творів». Також були розроблені спеціальні вправи для студентів факультетів іноземної філології для закріплення у них навичок усного та письмового перекладу.

IV блок рефлексивно-оцінювальний. На даному етапі відбувалося відрефлексування студентами й викладачами власної діяльності.

Розроблена структурно-функціональна модель професійного становлення майбутніх перекладачів була успішно апробована на етапі проведення формувального експерименту в групах E1, E2, результати якого будуть описані далі.

3.2. Апробація програми фасилітації професійного становлення майбутніх перекладачів та аналіз результатів формувального експерименту

На етапі формувального експерименту брали участь студенти експериментальних груп, і в процесі їхнього навчання у вищій школі нами було впроваджено структурно-функціональну модель професійного становлення майбутнього

перекладача. У контрольних групах експериментальне навчання не проводилось, було зроблено лише початковий та контрольний зрізи з метою порівняння емпіричних результатів студентів експериментальних груп із контрольними, формулювання статистично значущих висновків щодо ефективності професійного становлення майбутніх перекладачів.

Формувальний експеримент включав три підетапи. На *першому підетані* було діагностовано рівень сформованості професійної готовності студентів до виконання фахової діяльності. Отримані нами результати наведено в Додатку Б, табл. Б.8, Б.9. Як свідчать дані табл. Б.8, у студентів експериментальних груп діагностовано статистично значущі відмінності в результатах (на 1 % рівні достовірності за t-критерієм Стьюдента) порівняно із показниками, які відповідають констатувальному дослідженню. Так, у студентів експериментальних груп за всіма компонентами готовності (мотиваційною, змістовою, операційною та ціннісною) діагностовано значуще зростання результатів. Такі дані за компонентами готовності студентів експериментальних груп до виконання професійної діяльності свідчать, передусім, про те, що успішність перекладацької діяльності респондентів визначалась спрямованістю професійної готовності:

1) спрямованість професійної готовності перекладача на самого себе: результати рефлексивно-творчого аналізу особистістю своєї перекладацької діяльності, що передбачає високий рівень рефлексивної саморегуляції; більш високий рівень професійної самосвідомості; сформовану аутопсихологічну компетентність; розвиток творчих здібностей;

2) спрямованість професійної готовності перекладача на особистість адресатів та їх особистісно-професійний розвиток: результати рефлексивно-творчого аналізу перекладачем особистості адресатів та їх мовленнєвого продукту; більш високий рівень професійного спілкування як самого перекладача, так і адресатів; осмислення та усвідомлення позиції перекладача; реалізація творчого потенціалу; набуття студентами спеціальних знань та досвіду взаємодії з адресатами (досвід здійснення перекладацької діяльності) та ефективна організація останньої;

3) спрямованість професійної готовності перекладача на спільну діяльність у фаховому просторі: винайдення нових способів організації перекладацької діяльності та актуалізації професійної творчості, аналізування результатів рефлексивно-творчої спільної професійної діяльності, більш високий рівень професійного мислення; накопичення професійних знань та досвіду як перекладача, так і організатора в тій чи іншій сфері діяльності; формування творчого ставлення до праці як у самого себе, так і у інших; розвиток професійної культури та перекладацької свідомості у всіх членів колективу, включаючи самого себе.

Таким чином, однією із характерних рис професійної готовності перекладача до виконання фахової діяльності є цілеспрямованість, зосередженість суб'єкта професійної діяльності на системному пошуці спеціальних задач та їх продуктивне розв'язання.

Найбільш суттєве зростання результатів у студентів експериментальних груп діагностовано за показниками ціннісної готовності респондентів до виконання професійної діяльності. Так, якщо, зокрема, у студентів групи E1 у констатувальному дослідженні показник ціннісної готовності дорівнював 0,2105 за результатами факторного аналізу, то наприкінці формувального експерименту він становить 0,6849; у студентів групи E2, відповідно, – 0,1962 та 0,7134; у студентів групи E3 – 0,2264 та 0,7069; в групі E4 таке зростання відбувалося з показника 0,2041 до 0,7218. Такі результати та проведений аналіз перекладацької діяльності студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту, а також композитна оцінка готовності студентів до здійснення фахової діяльності (табл. Б.8, Додаток Б), свідчать про те, що суттєвими ознаками продуктивної перекладацької діяльності є: об'єктивна зумовленість перекладацької діяльності; гармонійне поєднання мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, фізичних, біоенергетичних та практичних компонентів у професійній діяльності перекладача; зумовленість парадигми розв'язання проблемної ситуації ціннісно-сміисловою готовністю перекладача до здійснення фахової професійної діяльності.

Необхідно зазначити, що однією з системних ознак перекладацької діяльності є пошук нового, нестандартного, раціонального, оптимального рішення тих чи інших

задач спеціальної діяльності, при цьому суб'єкт виявляє суперечливу проблемну ситуацію, розуміє та усвідомлює необхідність здійснення нового розв'язання окремих спеціальних задач у професійній діяльності, застосовує творчий підхід до розв'язання таких задач та втілює отримані результати на практиці.

На нашу думку, із перерахованих нами ознак професійної діяльності перекладача домінують, сутнісною ознакою буде спрямованість, вмотивованість, організованість, здатність на пошук більш вузьких спеціальних задач, принципів, способів, прийомів, засобів їх розв'язання та втілення останніх у реальний процес перекладацької діяльності.

Відповідно, *перекладацька діяльність* – це об'єктивно зумовлений процес біоенергетичної, інтелектуальної, емоційно-вольової, теоретичної та практичної діяльності суб'єктів діяльності, який характеризується спрямованістю, націленістю, організованістю, здатністю до пошуку нового, нестандартного, оригінального, раціонального, оптимального розв'язання спеціальних задач та практичною реалізацією отриманих результатів.

Наступний, *другий підетап* формульованого експерименту, був спрямований на оцінку професійної компетентності майбутніх перекладачів. По-перше, наведені в табл. Л.1 Додатку Л результати за рівнями розвитку компонентів та базових підструктурних елементів, які увійшли до структури професійної компетентності майбутніх перекладачів, свідчать про те, що дані за високим рівнем розвитку професійної компетентності значно зросли наприкінці формульованого експерименту. По-друге, розподіл компонентів та підструктурних складових професійної компетентності за факторами (табл. Л.2, Додаток Л) свідчить про професійну компетентність перекладача як доволі стійке, цілісне особистісне новоутворення, провідне місце в якому відводиться мотиваційному компонентові студентів експериментальних груп та їх інтелектуальному потенціалові, що, в свою чергу, фасилітують високий рівень сформованості особистісного потенціалу студентів експериментальних груп та високий рівень сформованості когнітивного компоненту професійної компетентності студентів, їх прагнення здобути спеціальні професійні знання та вміння, розвинути базові компетенції для здійснення

ефективної перекладацької діяльності (зокрема, перекладацьку, інформаційну та міжкультурну компетенції).

У студентів експериментальних груп діагностовано статистично значуще зростання результатів наприкінці формувального експерименту за мотиваційним компонентом професійної компетентності (на 1% рівні достовірності за t-критерієм Стюдента). Так, якщо у констатувальному дослідженні третина всіх студентів мала низький рівень розвитку мотиваційного компоненту професійної компетентності, то наприкінці формувального експерименту в експериментальних групах таких студентів не залишилось, тоді як показники за високим рівнем зросли з 30% до 65% у кожній групі (наприклад, в групі E1 – з 36,42% до 62,12%; в E2 – з 33,01% до 63,18%; в E3 – з 30,42% до 64,02%; в E4 – з 35,16% до 65,25% тощо). При цьому, в контрольних групах також діагностовано деяке зростання результатів за мотиваційним компонентом професійної компетентності, проте воно є не настільки значущим, адже збільшення показників маємо в межах 10% – 15%. Так, наведені результати в табл. Л.1 та табл. Л.2 Додатку Л дозволили нам виділити **мотиви професійної діяльності майбутнього перекладача**, які ми поділили на сім груп:

- *соціально-професійні* – мотивація в результаті здійснення ефективної професійної діяльності «піднятися» в очах друзів, розширення кола спілкування, успішність, високий суспільний статус, позитивне ставлення та оцінка колег, приклад для підростаючого покоління, прагнення до першості, амбіції, повага зі сторони інших, владні зазіхання, прагнення до влади, підвищення іміджу організації, в якій працює перекладач;

- *особистісно-гармонійні* – здійснення перекладацької діяльності заради самозадоволення, самовдосконалення, самовіддачі, досягнення соціально значущих цілей, саморозвитку, самореалізації, самоповаги, самоідентифікації, чесності, принциповості, доброзичливості, культури;

- *професійно-кар'єрні* – досягнення професіоналізму за рахунок здійснення ефективної перекладацької діяльності та професійної творчості, задоволення від такого виду роботи, можливість консультивати (надавати допомогу), прагнення до

слави, отримання додаткових кар'єрних можливостей, бажання стратифікаційних змін, службового зростання, влади тощо;

- *матеріально-професійні* – отримання матеріального задоволення та покращення власного матеріального становища, досягнення матеріального благополуччя, добробуту та достатку, досягнення фінансового благополуччя;

- *професійно-освітні* – підвищення освітнього рівню в професійній діяльності, постійне здійснення професійної освіти, неабиякий інтерес до набуття глибоких професійних знань;

- *творчі* – здійснення творчості заради інтересу та самої творчої діяльності;

- *ціннісно-сміслові* – моральне задоволення від результатів професійної діяльності, захопленість процесом здійснення перекладу, почуття глибокого задоволення, духовне, моральне самозадоволення, бажання робити постійний внесок до суспільного розвитку, прагнення до набуття духовних цінностей.

За результатами, наведеними в табл. Л.2 Додатка Л, підструктурні елементи мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутніх перекладачів та складові інтелектуального потенціалу увійшли до *першого*, базового фактора (його ми назвали «*Мотиваційно-інтелектуальним фактором*»). Найбільше факторне навантаження мають такі компоненти, як «інтерес до виконання професійної діяльності» (0,7932), «високий рівень мотивації в професійній діяльності» (0,7856), «спрямованість професійної діяльності на оптимальне виконання перекладу» (0,7759), «чітке та самостійне формулювання мети діяльності» (0,7712), «професійно-кар'єрні мотиви» (0,7628), «професійне самопізнання» (0,7625), «соціально-професійні мотиви» (0,7532), «матеріально-професійні мотиви» (0,7527), а також такі компоненти інтелектуального потенціалу, як «ерудованість» (0,7411), «аналітичне мислення» (0,7302), «системне мислення» (0,7214), «соціальний інтелект» (0,7126), «абстрактно-логічне мислення» (0,7008), «творче мислення» (0,6919) тощо. Такий розподіл складових професійної компетентності, а також те, що саме ці складові увійшли до першого, базового фактора, свідчать про те, що майбутні перекладачі експериментальних груп наприкінці формувального експерименту вирізняються такими якостями:

- Здатностями бачити альтернативи, оцінювати проблеми з різних сторін, що дає можливість конструювати різні варіанти використання засобів розв'язання професійних задач та вибору найбільш оптимальних із них. Ця варіативність дозволяє суб'єктові перекладацької діяльності знаходити ефективні засоби розв'язання задач у випадках, коли їх не бачать інші.
- Умінням ставити принципово нові задачі, які ніколи раніше не виникали для даного суб'єкту діяльності. Це уміння формується на основі набутого професійно значущого досвіду. Саме уміння ставити принципово нові задачі є основою безперервності перекладацької діяльності як творчого процесу, його інновації тощо.
- Здібністю виходити за межі набутого професійно значущого досвіду під час розв'язання нових для перекладача задач професійної діяльності та у процесі винайдення технологій їхньої реалізації. Ця здібність фасилітує фахівця до пошуку нових для нього засобів розв'язання оригінальних, більш складних задач у суміжних сферах професійної діяльності.
- Здібністю побачити та оцінити творчий підхід до використання доцільних способів здійснення професійної діяльності, вмінням впровадження такого підходу на практиці.
- Вмінням створювати нові комбінації з відомих елементів, здійснювати уявні перетворення стосовно різних сторін діяльності: предмету, засобів, результатів та ін.

До другого, також досить значущого фактора, увійшли такі підструктури професійної компетентності, які відносяться до когнітивного та ергонічного компонентів професійної компетентності майбутніх перекладачів, зокрема, до їхнього особистісного потенціалу (табл. Л.2, Додаток Л). Останнє, зокрема, свідчить про те, що завдяки впровадженню експериментального навчання у студентів експериментальних груп сформувалися такі важливі для перекладача якості, які, з одного боку, свідчать про їхній неабиякий рівень знань, вмінь та навичок, а, з іншого боку, входять до особистісної сфери фахівця як своєрідне особистісне новоутворення, досить стійке та гармонійне, що засвідчує про великою мірою

завершений процес особистісного становлення майбутнього перекладача, сформованість у фахівця особистісної позиції, життєвого та професійного досвіду тощо.

Отже, до *другого фактора*, який ми назвали «*Особистісним*», увійшли такі показники: «життєвий досвід» (0,5936), «спеціальні професійні знання та вміння» (0,5872), «мовна компетенція» (0,5714), «комунікативна компетентність» (0,5712), «лінгвокраїнознавча компетенція» (0,5696), «інтерпретативна компетенція» (0,5687), «інформаційна компетенція» (0,5602), «регуляційно-вольові якості» (0,5513), «емоційно-психологічна стійкість» (0,5408), «організаційні якості» (0,5319), «управлінські якості» (0,5244), «здатність до відрефлексування діяльності» (0,5002).

Найбільшу факторну вагу в даному факторі має компонент «життєвий досвід» (0,5936), який, у свою чергу, доповнюється та фасилітується знаннями, вміннями та навичками перекладача, а також його особистісним потенціалом. Так, у психологічному розумінні досвід – це якість особистості, сформована шляхом навчання та реалізації практичної діяльності. Однак, у даному випадку категорія «якість особистості» розглядається більш широко: до її складу входять професійні знання, вміння, навички, характерний стиль діяльності, які мають неабияке значення для професійної діяльності, економлять час, потрібний для перекладу, знижують психо-енергетичні витрати. Досвід дозволяє швидко та безпомилково класифікувати перекладацькі ситуації, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, обирати оптимальні способи розв'язання задач. Він, як правило, набувається з часом, але лише за умов використання спеціальних знань, формування і розвитку професійних умінь та навичок, опанування продуктивними алгоритмами розв'язання професійних задач.

Перекладацькі вміння студентів експериментальних груп – а вони і складають основу найважливіших умінь фахівця даної сфери професійної діяльності – є досить різноманітними за своїм характером. В цілому, уміння – це відносно стійкі способи виконання професійних задач з високою мірою ефективності. Вони залежать як від специфіки діяльності, так і здібностей та здатностей, а також знань, умінь та навичок суб'єкта діяльності. За своєю суттю, перекладацькі вміння є своєрідними

моделями виконання професійної діяльності, які реалізуються перекладачем на практиці.

Досвід перекладача також залежить і від перекладацьких навичок, тобто вмінь, доведених до автоматизму, які здійснюються переважно на неусвідомлюваному рівні. Перекладацькі навички формуються тоді, коли в практичній діяльності фахівця постійно зустрічаються хоча й різноманітні, але достатньо типові професійні ситуації. Перекладацькі навички виявляються досить цінними з точки зору досягнення професіоналізму в діяльності: вони дозволяють діяти навіть у складних ситуаціях із мінімумом помилок та прорахунків, значно економлячи час фахівця.

І до *третього*, вже недостатньою мірою важливого фактора, з найбільшим факторним навантаженням увійшли такі складові, як «морально-етичні якості» (0,3819), «трансформаційна компетентність» (0,3311), «стратегічна компетентність» (0,3008), «емпатійність» (0,2846) тощо. Даний фактор ми назвали «*Морально-ціннісним*», проте, наскільки бачимо, складові, які увійшли до нього, не є досить важливими для перекладача, для здійснення ним професійної діяльності на високому рівні, на рівні професійної майстерності тощо.

Отже, отримані наприкінці формувального експерименту емпіричні результати дозволили нам підтвердити гіпотезу дослідження про те, що актуалізація у студентів мотиваційного, когнітивного, ергонічного компонентів їх професійної компетентності завдяки створенню умов рефлексивного творчого середовища фасилітує професійне становлення майбутніх перекладачів під час їх навчання у вищих освітніх закладах.

Висновки до третього розділу

В розділі проаналізовано результати формувального експерименту, впровадженого в навчальний процес студентів експериментальних груп.

З цією метою на формувальному етапі дослідження було актуалізовано становлення професійної компетентності та перекладацької свідомості студентів

через введення в навчальні плани філологічних спеціальностей дисциплін обов'язкового циклу та спецкурсів, психологічних тренінгів, спрямованих на фасилітацію професійного становлення майбутніх перекладачів.

До того було вдосконалено *структуру перекладацької діяльності*, яка забезпечила фасилітативний вплив на становлення «Я-перекладача-професіонала». Вона містить такі складові: 1) *потребу в здійсненні перекладацької діяльності* – охоплює два компоненти: мотиваційний та комунікативно-рефлексивний; 2) *усвідомлення необхідності досягнення найбільш продуктивного результату в перекладацькій діяльності* – включає регулятивно-вольовий та емотивний компоненти; 3) *орієнтування у міжособистісних стосунках* – об'єднує соціально-рефлексивний і емоційно-рефлексивний компоненти; 4) *передбачення результату перекладацької діяльності* – складається з інтуїтивного, дискурсивного й афективно-антиципативного компонентів; 5) *володіння засобами здійснення ефективної перекладацької діяльності* – містить гностичний, моторний та афективно-гностичний компоненти.

З метою розвитку професійного становлення майбутніх перекладачів було розроблено структурно-функціональну модель, яка передбачала використання програми фасилітації формування професійної компетентності та перекладацької свідомості студентів. Ця програма складалася з чотирьох блоків:

I блок: мотиваційно-актуалізуючий. Цей блок був підпорядкований створенню психологічно комфортних умов для реалізації процесу формування у студентів готовності до виконання перекладацької діяльності, актуалізації їх професійної компетентності та перекладацької свідомості за допомогою засобів й методів активного психологічного впливу.

II блок: організаційний. На цьому етапі викладач здійснював відбір методів, форм і засобів реалізації процесу професійного становлення студентів. Був проведений розроблений нами психологічний тренінг «*Становлення перекладацької свідомості майбутніх фахівців*», загальний обсяг якого становив 68 академічних годин (2 кредити), за рахунок факультативних занять. Він містив три блоки вправ.

Перший блок тренінгу мав на меті актуалізацію когнітивного шару перекладацької свідомості. Використовувалися техніки інтерактивного моделювання, рольові та ділові ігри.

Другий блок був спрямований на актуалізацію емотивно-конативного шару перекладацької свідомості. На цьому етапі використано техніки гештальт-терапії, символ-драми та техніки стимуляції.

Третій блок був підпорядкований формуванню ціннісно-смыслового шару перекладацької свідомості. Використано творчі ігри, проблемні завдання та задачі.

III блок: прогнозувально-змістовий. Метою цього блоку було ознайомлення студентів з теоретичними та практичними основами здійснення перекладу, формування у них вмінь та навичок міжкультурної взаємодії. У зв'язку з цим у практику навчальної програми студентів було впроваджено розроблені нами дисципліни обов'язкового циклу: «Стратегії синхронного перекладу», «Стратегії художнього перекладу», «Стратегії ділового перекладу» і такі спецкурси: «Використання сучасних словників у професійній діяльності», «Інформаційні ресурси у перекладацькій діяльності», «Особливості перекладу поетичних творів». Крім того, були розроблені спеціальні вправи для студентів факультетів іноземної філології для закріплення у них навичок усного та письмового перекладу.

IV блок: рефлексивно-оцінювальний. На цьому етапі відбувалося відрефлексування студентами й викладачами власної діяльності.

Результати формувального експерименту дали змогу стверджувати, що наприкінці проведеного дослідження у студентів експериментальних груп діагностовано високий рівень професійної компетентності, зафіксовано якісні зміни в розвитку її компонентів. Це свідчить про позитивний вплив на професійне становлення майбутніх перекладачів реалізації розробленої нами структурно-функціональної моделі, що передбачає використання програми фасилітації їх професійного становлення. В результаті студенти наблизилися за своїми здібностями, здатностями та компетентностями до рівня, необхідного для здійснення професійної діяльності перекладача.

ВИСНОВКИ

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

1. Професійне становлення перекладача розглядається нами як аксіологічний процес, який актуалізує у свідомості фахівця мотиваційні домени, ціннісно-сміслові фрейми, що дають змогу сприймати перекладацьку діяльність як особистісно значущий процес, який сприяє набуттю майбутнім перекладачем особистісно значущих смислів, і, завдяки цьому, – як процес набуття особистісно та професійно значущого досвіду, прийняття перекладацької діяльності як процесу перетину ціннісних, духовних світів культури. Отже, реалізуючи перекладацьку діяльність, кожен фахівець виробляє власну систему ціннісних орієнтацій, тобто систему суто особистісного, діяльнісного, творчого ставлення до світу. Все, що входить до парадигми перекладацької діяльності, набуває характеристик цінностей та смислів, збагачує особистість перекладача і забезпечує знаходження фахівцем засобів трансляції духовних цінностей.

На базі теоретичного аналізу психологічної й психолінгвістичної наукової бази, вивчення феномена «професійне становлення майбутнього перекладача», проаналізовано психологічні механізми здійснення перекладацької діяльності. З урахуванням проаналізованого теоретичного матеріалу сформульовано додаткові психологічні механізми перекладацької діяльності, а саме: механізм метарефлексії; механізм моделювання співвідношення різних когнітивних структур, представлених у свідомості перекладача та реципієнта; механізм актуалізації перекладацької свідомості; механізм функціонування металінгвістичних здібностей; механізм ампліфікації; механізм актуалізації лексичних одиниць, які є вербалізаторами емоцій людини.

2. Побудовано концептуальну модель становлення професійної компетентності майбутніх перекладачів, яка включає професійну готовність до виконання перекладацької діяльності, перекладацьку компетентність, що, в свою чергу, містить певні компетентності, які й забезпечують здатність перекладача до здійснення

професійної діяльності. Виокремлено такі компоненти в структурі професійної компетентності майбутнього перекладача: мотиваційний; когнітивний; ергонічний.

3. Створений комплекс психодіагностичних методик дав змогу дослідити особливості, умови та чинники професійного становлення майбутнього перекладача. В якості критеріїв вивчення професійного становлення майбутніх перекладачів нами було прийнято готовність студентів до виконання перекладацької діяльності, сформованість професійної компетентності та перекладацької свідомості.

Визначено *соціально-психологічні умови становлення професійної компетентності* майбутнього перекладача: високий попит на перекладачів у соціумі; актуалізація у студентів мотиваційного, когнітивного, ергонічного компонентів їх професійної компетентності та когнітивного, емотивно-конативного та ціннісно-сислового шарів перекладацької свідомості завдяки створенню умов рефлексивного творчого середовища; успішність студентів у реалізації перекладацької діяльності; сформованість професійно важливих здібностей особистості перекладача як цілісної системи; сформованість професійної мотивації здійснення перекладацької діяльності як творчого процесу; актуалізація мнемічного досвіду особистості перекладача.

4. Розроблено структурно-функціональну модель професійного становлення майбутніх перекладачів, що включає програму фасилітації формування професійної компетентності та перекладацької свідомості фахівців. Остання складалася з чотирьох блоків: I блок – мотиваційно-актуалізуючий; II блок – організаційний; III блок – прогнозувально-змістовий; IV блок – рефлексивно-оцінювальний. Підтверджено – у процесі формувального експерименту – дієвість програми фасилітації професійного становлення майбутніх перекладачів. Розроблено й апробовано в ході формувального експерименту психологічний тренінг «Становлення перекладацької свідомості майбутніх фахівців», що містить три блоки вправ, які актуалізують складові перекладацької свідомості студентів експериментальних груп.

З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремлено *психологічні особливості становлення професійної компетентності майбутнього перекладача*:

- високий рівень професійного становлення майбутнього перекладача: позитивно корелює з високим рівнем професійної компетентності та перекладацької свідомості студентів;

- перекладацька свідомість майбутніх фахівців великою мірою визначається ступенем відповідності власної Я-концепції, своїх якостей та можливостей у професійній сфері професійним еталонам; знанням слабких та сильних сторін своєї особистості та шляхів самовдосконалення: знанням індивідуальних способів здійснення перекладацької діяльності, шляхів становлення індивідуального стилю виконання перекладацької діяльності; ставленням до себе як до особистості, суб'єкта життєдіяльності, професіонала; уявленням про своє майбутнє у професійній сфері; контролем за власними інтелектуальними, емоційними та поведінковими реакціями, управлінням ними;

- високий рівень професійної компетентності майбутніх перекладачів визначається потребою в здійсненні перекладацької діяльності, передбаченням результату перекладацької діяльності, усвідомленням необхідності досягнення результату, володінням зовнішніми і внутрішніми засобами здійснення перекладацької діяльності, орієнтацією в міжособистісних стосунках тощо.

5. Визначено *психологічні чинники становлення професійної компетентності майбутнього перекладача*:

- готовність майбутніх перекладачів до здійснення ефективної перекладацької діяльності з використанням різних стратегій перекладу;

- створення викладачами рефлексивного творчого середовища під час навчання майбутніх перекладачів у вищих освітніх закладах;

- гуманізація професійної підготовки та перепідготовки, здатної подолати «технократизм» думок та стереотипних дій (власних і своїх колег), а також розробка та запровадження у практику навчання особистісно-розвивальних тренінгових

технологій у системі підготовки та перепідготовки кадрів для роботи в сфері перекладу;

- фасилітація з боку викладача становлення у майбутніх перекладачів професійної компетентності та перекладацької свідомості;

- стимулювання викладачем розвитку у студентів здатностей до здійснення ефективної перекладацької діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає у вдосконаленні психодіагностичного інструментарію для дослідження всіх складових перекладацької свідомості фахівця, вивченні впливу ментальних, соціокультурних і соціопсихологічних чинників на прояв компонентів та субкомпонентів перекладацької свідомості. Перспективним є проведення спеціальних досліджень, спрямованих на з'ясування особливостей впливу психологічних механізмів перекладацької діяльності фахівця на становлення його професійної компетентності та перекладацької свідомості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика, № 1, 1998. С. 72–75.*
2. Алтунина И. Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1999. 213 с.
3. Амиров А. Ф., Белякова И. С., Яковлева Е. А. Кейс-метод в подготовке специалистов сестринского дела. Уфа : БГМУ, 2008. 26 с.
4. Амиров А. Ф. Теория и практика допрофессиональной трудовой социализации старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук. Уфа : Челяб. пед. ун-т., 2001. 366 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 380 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Изд-во ЛГУ, 1969.
8. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как специальности. Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2007. 210 с.
9. Андронов О. Г., Бойко Б. Л. Теоретико-практический курс : Информационная обработка текстов. М., 1999. 164 с.
10. Андрущенко В. П., Сисоєва С. О., Гузій Н. В., Кінчук Н. В., Хомич В. Ф. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології. К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т історії та філос. пед. освіти, 2005. 183 с.
11. Антюхова Н. І. Психологічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови : дисер. ... канд. психол. наук. : 19.00.07. К. : Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. 276 с.
12. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования. *Психол. журнал, № 2, 1980. С. 52–60.*
13. Бабина Л. В. О своеобразии романа-продолжения как вторичного текста. Связи языковых единиц в системе и реализации. Тамбов, 1998. С. 170–173.
14. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти, № 3, 2011. С. 7–14.*
15. Балл Г. О., Папуча М. В. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. Ніжин : Міланик, 2007. 343 с.
16. Балл Г. А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции радиогуманизма. *Наука і освіта, № 9/СХХVI, 2014. С. 26–31.*
17. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
18. Бахтин М. М. Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. *Вопросы литературы и эстетики. М. : Наука, 1975. 502 с.*

19. Бачманова Н. В., Стафурина Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы, Вып. 5, 1985.* С. 151.
20. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск : ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. 176 с.
21. Беляев Б. В. Психологический анализ процесса языкового перевода. *Иностр. яз. в высш. шк., № 2, 1963.* С. 160–173.
22. Белянин В. П. Психолингвистика. М. : Флинта, 2004. 232 с.
23. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск : Высшая школа, 1974. 335 с.
24. Бибилова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Майкоп, 2006. 27 с.
25. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков : Русское феноменологическое общество. М. : Политиздат, 1997. 440 с.
26. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность : Философские размышления о жизненных проблемах. М. : Знание, 1990. 64 с.
27. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. 412 с.
28. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 64 с.
29. Бирюкова Т. Г. Анализ и синтез текста. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. 98 с.
30. Богатырева И. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы). *Иностр. яз. в шк., № 2, 1997.* С. 28–33.
31. Бодалёв А. А. Общение и формирование личности. Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1978. 19 с.
32. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
33. Бойко В. В. Опросник «Диагностика уровня эмпатии». Электронный ресурс. Режим доступа : psycabi.net/.../229-metodika-diagnostiki-urovnya-empaticheskikh-sposobnostej-v-v-b.
34. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. К. : Укртехпрес, 1997. 216 с. Электронный ресурс. Режим доступа : http://lib.mdpu.org.ua/load/psihologiya/bondarenko_psihologicheskaya_pomosch_teoriya_praktika.pdf.
35. Борисова Е. М., Логинова Г. П., Мдивани М. О. Методика диагностики интеллектуальных качеств руководителя. Электронный ресурс. Режим доступа : azps.ru/tests/indexsp.html.
36. Боришевський М. Й., Киричук О. В. Самосвідомість як детермінант саморозвитку особистості. *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.
37. Борозенец Г. К. Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов. *Вестник*

ВГУ, Серія «Лингвістика і міжкультурна комунікація». 2004. № 1. С. 93–105.

38. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М. : Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
39. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М. : Лабиринт, 1998. 334 с.
40. Брутян Г. А. Язык и картина мира. *Науч. доклады высш. шк. философ. науки, № 1, 1973.* С. 84–112.
41. Брушлинский А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение. М. : Наука, 1982. 286 с.
42. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Самара, 1998. 181 с.
43. Волженцева І. В. Методологічні і теоретичні проблеми станів у психологічній науці. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 11.* Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. С.107–114.
44. Волженцева І. В. Проблема емоціональної регуляції человека в психологической науке. *Психологічні технології в екстремальних видах діяльності: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції (м. Донецьк, 13 травня 2011 року).* Донецьк : Донецький юридичний інститут ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка, Фонд Ганса Зейделя, 2011. С. 42–44.
45. Волженцева І.В. Концептуальне рішення проблеми регуляції життєдіяльності человека. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Психологія. Том 16, Вип. 11, Ч. 1.* Спеціальний випуск Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції «Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві», 2011. С. 38–46.
46. Волобуєва О. Ф. Забезпечення усвідомленого ставлення майбутніх фахівців до вивчення іноземної мови як засобу професійного спілкування. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки, № 2, 2014.* С. 224–240.
47. Волобуєва О. Ф. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки, № 4, 2014.* С. 392–406. Електронний ресурс. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_rpn_2014_4_36.
48. Волянчук Н.Ю. Концептуальні засади дослідження професійного розвитку спеціаліста. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : (матеріали перших Ірпінських науково-педагогічних читань).* Ірпінь, 2003. С. 242–247.
49. Воннегут К. Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей / пер. з англ. П. Соколовського. К. : «Художня літ-ра», 2007. 120 с.
50. Вороб'єва Л. И, Снегирёва Т. В. Психологический опыт личности : К обоснованию похода. *Вопросы психологии, № 2, 1990.* С. 5–13.

51. Воробьёва 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. Горно-Алтайск, 2014. 338 с.
52. Воскобойник Г. Д. Понятие “переводческий дискурс” в теории перевода. Иркутск : Изд-во РГЛУ, 2003. 23 с.
53. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі : Внесок університетів у Болонський процес. Socrates–Tempus, 2006. 108 с. Електронний ресурс. Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
54. Выготский Л. С. Проблема сознания (запись основных положений доклада Л.С. Выготского) : Собр. соч. в 6-ти т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 156–167.
55. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии : Собр. соч. в 6-ти т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
56. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации. М. : Российский университет дружбы народов, 2008. 178 с.
57. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М. : Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
58. Гарбовский Н. К. Теория перевода учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М. : Издательство Московского университета, 2004. 542 с.
59. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. К. : Логос, 2004. 283 с.
60. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. М. : Наука, 1988. 260 с.
61. Готов Г. Профессионально-ориентированное обучение устному переводу на старших курсах языкового вуза Монголии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1999. 183 с.
62. Гребенщикова А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2005. 179 с.
63. Гріандіс Г. Культуро-специфічний тренінг. Електронний ресурс. Режим доступу : https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=378&Itemid=166.
64. Гульбц О. А., Дробот О. В., Кобець О. В. Методологічні шляхи дослідження професійної свідомості: від пошуку одиниці аналізу до цілісної структури феномена. Том 1. Одеса : кафедра ДСП ОНУ імені І. І. Мечникова, Донецьк : Норд-прес, 2012. С. 43–81.
65. Давыдов В. В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского. *Вопросы психологии*, № 5, 1996. С. 20–29.
66. Данилин К. Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы. М., 1981. 230 с.
67. Дзюбка Л. В. Тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського*, Т. 2, Вип. 5. Миколаїв : МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2010. С. 97–103.

68. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалёва, В. Я. Ляудис. М., 1980. 25 с.
69. Добрускин М. Е. Социально-психологический портрет вузовского педагога. *Социологические исследования*, № 9, 1995. С. 137–141.
70. Долга Т. О. Загальна характеристика усної перекладацької діяльності особистості. *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.*
71. Долга Т. О. Особливості організації експериментального навчання в умовах вдосконалення перекладацької діяльності студентів. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. 7, Вип. 6. К., 2010. С. 79–86.*
72. Долга Т. О. Переклад як вид мовленнєвої діяльності. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість», Остріг, 2–3 квітня 2009 р. Вип. 11. Остріг, 2009. С. 13–17.*
73. Долга Т. О. Психологічні передумови вдосконалення усної перекладацької діяльності студентів-філологів : дисер. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. К., 2011. 273 с.
74. Дридзе Т. М. Проблемы чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста : Проблемы социологии и психологии чтения. М. : Книга, 1975. С. 173–182.
75. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : проблемы семиосоциопсихологии. М. : Наука, 1984. 268 с.
76. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона». *Психологический журнал*, Т. 19, № 2. 1998. С. 61–71.
77. Дьук Т. А. Загальнокультурний тренінг. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://osnova.com.ua/news/734->
78. Жабицкая Л. Г. О психологическом подходе в исследовании восприятия художественной литературы : Проблемы социологии и психологии чтения. М., 1975. С. 130–141.
79. Жаркова Г. Г., Нелюбин Л. Л., Князева Е. Г. Психолінгвістическа модель перевода с листа и её методическая реализация. М. : Флинт-Наука, 2009. С. 126–141.
80. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / предисл. : Р.Г. Котова, А.И. Новикова. М. : Наука, 1982. 159 с.
81. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. М. : Гардарики, 2003. 223 с.
82. Журавлёв А. Л. Психология совместной деятельности. М. : Институт психологии РАН, 2005. 205 с.
83. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 376 с.

84. Завалишина Д. Н. Функционально-генетический анализ оперативного мышления : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Москва, 1985. 397 с.
85. Зарецкий В. К., Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. *Вопр. психологии*, № 5, 1980. С. 112–117.
86. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Психолінгвістична діагностика. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2008. 187 с.
87. Захарова А. В. Становлення особистості й професійної спрямованості учнів-випускників. *Шкільний світ. Психолог*. № 3, 2005. С. 11–18.
88. Зеер Э. Ф. Введение в педагогическую деятельность / 3-е изд., испр. и дополн. Электронный ресурс. Режим доступа : <https://books.google.com.ua/books?isbn=504113782X>.
89. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998. 325 с.
90. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Электронный ресурс. Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/1744899/>.
91. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы»*. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
92. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*, № 11, 2005. С. 14–15.
93. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. М. : Флинта : Наука, 2007. 224 с.
94. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Становлення поняття «професійна ідентичність» у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*, № 3, 2013. С. 143–148.
95. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології. *Соціальна психологія*, № 5, 2006. С. 128–136.
96. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія : на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою. Львів : Вища школа, видавництво при Львівському університеті, 1983. 172 с.
97. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2008. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4482>.
98. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... док. психол. наук : 19.00.07. Л., 1991. 36 с.
99. 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. Москва, 2003. 235 с.
100. Ермолович В. И. Типичность ситуации и перевод на уровне сообщения. *Тетради переводчика*, Вып. 14. М. : «Междунар. отношения», 1977. С. 23–46.

101. Ершова Н. Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения : автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1997. 24 с.
102. Иванова Ю. В. Обучение переводу художественных произведений как виду межкультурной речевой деятельности : методические рекомендации для преподавателей теории и практики перевода / под общ. ред. д.п.н., проф. И. А. Цатуровой. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. 42 с.
103. Івашкевич Е. Е. Адаптація як психологічний механізм становлення мовної свідомості майбутнього перекладача. *Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Переяслав-Хмельницький, 21 березня 2018)* / відп. ред. О. В. Дробот. К. : Талком, 2018. С. 162–166.
104. Івашкевич Е. Е. Адаптивне транскодування як метод перекладацької діяльності. *Матеріали II круглого столу із міжнародною участю : на пошану професора А. І. Шинкарюка та до 100-річчя заснування Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 12 жовтня 2016 р.)*. Кам'янець-Подільський – Київ – Жешів – Пряшів – Брест – Копитова, 2016. С. 34–38.
105. Івашкевич Е. Е. Бачення світу перекладачем як передумова здійснення продуктивної перекладацької діяльності. *Матеріали V Міжнар. наук.-пр. конф. молодих учених, аспірантів і студентів «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (Київ – Сєвєродонецьк, 24–25 листопада 2016 р.)*. Сєвєродонецьк : Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту імені Володимира Даля, 2016. С. 101–103.
106. Івашкевич Е. Е. Дискурс до проблеми перекладу художніх творів. *Науковий журнал «Молодий вчений», № 3.2 (55.2) березень, 2018 р.* С. 21–24.
107. Івашкевич Е. Е. До проблеми здійснення синхронного перекладу в екстремальних умовах. *Матеріали VIII Всеукр. наук.-пр. конф., присвяченої 70-річчю Львівського державного ун-ту безпеки життєдіяльності «Особистість в екстремальних умовах» (Львів, 12 травня 2017)*. Львів : ФОП Корпан Б. І., 2017. С. 66–68.
108. Івашкевич Е. Е. Лінгвостилістичні особливості перекладу роману «Кентавр» Джона Апдайка на синтаксичному рівні тексту. *Матеріали студентської наук.-практ. конф. «Пріоритети філологічної освіти» (Рівне, 23 квітня 2013 р.)*. Рівне : РДГУ, 2013. С. 143–146.
109. Івашкевич Е. Е., Михальчук Н. О. Відтворення розмовної лексики в перекладах роману Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житті». *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми літературознавчої термінології» (Рівне, 15–16 жовтня 2015 р.)*. Рівне : О.Зень, 2015. С. 190–193.
110. Івашкевич Е. Е., Михальчук Н. О. Кроскультурна комунікація: комунікативний підхід в процесі навчання вчителів англійської мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне : РДГУ, 2013. С. 83–90.
111. Івашкевич Е. Е., Михальчук Н. О. Особливості відтворення розмовної та побутової лексики в перекладах роману Джерома Девіда Селінджера «Над

- прірвою у житі». *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». Серія «Філологічна», Вип. 55.* Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. С. 156–161.
112. Івашкевич Е. Е., Михальчук Н. О. Особливості перекладу О.Логвиненком роману Дж. Д. Селінджера із використанням стратегії «суто авторський переклад». *Матеріали III Всеукр. наук.-практ. заочної конф. «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 23–24 квітня 2015 р.)*. Рівне : РДГУ, 2015. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty/item/201->
113. Івашкевич Е. Е., Михальчук Н. О. Особливості розуміння поетичних творів Філіпа Морена Френо. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне : РДГУ, 2014. С. 49–53.
114. Івашкевич Е. Е., Михальчук Н. О. Психолінгвістичні аспекти відтворення розмовної та побутової лексики у перекладі роману Джерома Девіда Селінджера «Над прірвою у житі». *Матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. «Психолінгвістика в сучасному світі – 2015» (Переяслав-Хмельницький, 22–23 жовтня 2015 р.)*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2015. С. 74–76.
115. Івашкевич Е. Е., Михальчук Н. О. Специфіка трансформації образу кентавра в однойменному романі Джона Апдайка. *Наукові записки РДГУ : Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін*. Рівне : РДГУ, 2012. С. 3–9.
116. Івашкевич Е. Е. Образ світу перекладача як детермінанта становлення його професійної перекладацької свідомості. *Матеріали I Міжнар. наук.-пр. конф. «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Переяслав-Хмельницький, 21 березня 2017) / за ред. О. В. Дробот*. Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди», 2017. С. 78–81.
117. Івашкевич Е. Е. Образ світу перекладача як передумова здійснення адекватного перекладу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до тематичного випуску «Проблеми емпіричних досліджень у психології»*. Вип. 13. К. : Гнозис, 2016. С. 322–329.
118. Івашкевич Е. Е. Особливості відтворення перекладачем розмовної лексики в романі Дж.Д.Селінджера «Над прірвою у житі». *Філологічні витoki : матеріали I Всеукр. студентської наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасного перекладознавства» (Рівне, 22 травня 2015 р.)*. Рівне : РДГУ, 2015. С. 83–88.
119. Івашкевич Е. Е. Особливості перекладу О. Логвиненком роману Дж. Д. Селінджера із використанням стратегії «знаходження функціонального аналога». *Філологічні витoki : матеріали III Всеукр. заочної студентської наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасної іноземної філології» (Рівне, 17 квітня 2015 р.)*. Рівне : РДГУ, 2015. С. 263–268.
120. Івашкевич Е. Е. Особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Вип. 40. Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2018. С. 138–148.

121. Івашкевич Е. Е. Особливості художнього перекладу (на прикладі перекладу О. Логвиненком роману Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житті»). *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне : РДГУ, 2015. С. 34–45.
122. Івашкевич Е. Е. Пошук відповідності лексичної одиниці як запорука адекватного перекладу фахівцем художніх творів. *Матеріали III Міжнар. наук.-практ. заочної конф. «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 15 лютого 2018 р.)*. Рівне : РДГУ, 2018. С. 36–45. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://fif.16mb.com/>.
123. Івашкевич Е. Е. Психологічні аспекти авторської стратегії перекладу. *Психологічний часопис : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. № 1 (5), Вип. 5. К., 2017. С. 136–145.*
124. Івашкевич Е. Е. Психологічні аспекти перекладу сленгу в художніх творах. *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. Вип. 30. К., 2017. С. 51–60.*
125. Івашкевич Е. Е. Психологічні засади здійснення синхронного перекладу. *Матеріали XII Міжнар. наук.-пр. конф. «Психолінгвістика в сучасному світі – 2017» (Переяслав-Хмельницький, 26–27 жовтня 2017)*. Переяслав-Хмельницький : «Вид-во КСВ», 2017. С. 47–49.
126. Івашкевич Е. Е. Психологічний зміст перекладацьких рішень. *Матеріали II Міжнародної наук.-практ. заочної конф. «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 24 лютого 2017 р.)*. Рівне : РДГУ, 2017. С. 69–80. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://fif.16mb.com/>.
127. Івашкевич Е. Е. Психологічний зміст перекладацької діяльності. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 34. Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2016. С. 116–129.*
128. Івашкевич Е. Е. Психологічні особливості здійснення фахівцем адекватного перекладу. *Матеріали XVIII Міжнар. наук.-пр. конф. «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 27–28 жовтня, 2016), № 18. С. 247–251.*
129. Івашкевич Е. Е. Психологічні особливості здійснення фахівцем синхронного перекладу. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр., Вип. 7. Рівне : РДГУ, 2016. С. 72–76.*
130. Івашкевич Е. Е. Психологічні особливості перекладу художніх творів. *Матеріали XI Міжнар. наук.-пр. конф. «Психолінгвістика в сучасному світі – 2016» (Переяслав-Хмельницький, 20–21 жовтня 2016)*. Переяслав-Хмельницький : «Вид-во КСВ», 2016. С. 44–46.
131. Івашкевич Е. Е. Розуміння перекладачем художнього твору як детермінанта здійснення адекватного перекладу. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту*

- імені Івана Огієнка / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 8. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. С. 62–69.
132. Івашкевич Е. Е. Своєрідність бачення перекладачем навколишнього світу та успішність здійснення перекладацької діяльності. *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. Вип. 29. К., 2016. С. 51–61.
133. Івашкевич Е. Е. Специфіка художнього перекладу та функції картини світу перекладача. *Матеріали II Міжнар. наук.-пр. конф. «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 17 листопада 2016 р.)*. Кам'янець-Подільський – Київ – Жешів – Пряшів – Брест – Копитова, 2016. С. 74–77.
134. Івашкевич Е. Е. Становлення образу світу перекладача. *Матеріали II Всеукр. наук.-пр. конф. «Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації» (Дніпро, 28–29 жовтня, 2016)*. Ч. 2. С. 53–55.
135. Івашкевич Е. Е. Становлення перекладацької свідомості майбутніх фахівців. Рівне : РДГУ, 2018. 84 с.
136. Ильичева Н. В. Взаимодействие лингвистики текста и дискурсивного анализа. *Сборник статей молодых ученых «Язык. Текст. Слово : филологические исследования»*. Самара : Издательство СГПУ, 2004. С. 22–26.
137. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типология языковых способностей. Способности : К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. Дубна : Изд. Центр «Феникс», 1997. С. 259–288.
138. Казакова Т. А. Художественный перевод : теория и практика. СПб. : ИнЪязиздат, 2006. 535 с.
139. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М. : Педагогика, 1981. 200 с.
140. Калмыкова Л.А., Калмыков Г.В. Концептуальные подходы к совершенствованию психологической подготовки будущих педагогов. *Материалы конф. Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании*. 2015. С.238–243.
141. Калмыкова Л. О. Основи мовленнєвої діяльності. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Основи%20мовленнєвої%20діяльності.doc?id=51b04сес-3f00-4df9-9411-97ee67776030>.
142. Калмыкова Л. О. Развитие коммуникативной личности в условиях смысловой взаимодействия. Переяслав-Хм. : Видавничий дім «Слово», 2016. 136 с.
143. Калмыкова Л. О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення. Зб. : *Дитинство: наступність і перспективність*. Переяслав-Хмельницький, 2000. С. 98–105.
144. Калмыкова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. К.: НМЦВО, 2003. 180 с.
145. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

146. Карабан В. І., Мейс Дж. Переклад з української мови на англійську мову. Вінниця : «Нова книга», 2003. 608 с.
147. Карамушка Л. М. Гуманізація управлінського процесу в школі як умова особистісного розвитку керівників, вчителів та учнів. *Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки : тези доповідей і повідомлень (Рівне, 15-17 червня 1998 року)*. Рівне : Ліста, 1998. С. 42–43.
148. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти : автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.05. К., 2000. 35 с.
149. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05. К. : Ін-т психол. імені Г.С. Костюка НАПН України, 2000. 481 с.
150. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея НВ, 2009. 512 с.
151. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики. К. : РУТА, 2001. 160 с.
152. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості. *Психологія і суспільство*, № 1, 2008. С. 35–62.
153. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія, Ч. 2*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 1996. С. 42–48.
154. Карпов А. В. Рефлексия в структуре психических процессов / Анатолий Викторович Карпов // *Ежегодник Российского психологического общества, Т. 4*. СПб. : СПбГУ., 2003. С. 184–187.
155. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. М., 1998. 490 с.
156. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
157. Карпов И. В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов. Теория и методика учебного перевода. М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. С. 19–80.
158. Каспарова М. Г., Коптева Н. В. Психологическое содержание слова и обучение лексике иностранного языка. *Научн. тр. Московского гос. пед. ин-та иностр. яз. (МГПИИЯ) им. Мориса Тореза, Вып. 142*. М., 1979. С. 43–52.
159. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кострома, 1995. 197 с.
160. Кириленко Т. С. Психічні стани і потенціал емоційного переживання особистості. *Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ, Вып. 23 : Психологія*. Дрогобич, 2009. С. 4–13.
161. Климов Е. А., Буякас Т. М. Зотова Н. Н., Кринчик Е. П., Михеев В. А., Прудков П. Н., Родина О. Н., Фокин В. А., Фокина Р. А. Трудности и перспективы становления профессионала / под ред. Е. А. Климова. М. : МГУ, 2012. 224 с. Авторский вклад : Климов Е. А. Идеалы культуры и пути их достижения (С. 7–22).
162. Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд). М. : МПСИ, 2006. 300 с.
163. Клычникова З. И. Контроль речевых знаний в обучении иностранным языкам / под ред. проф. В. С. Цетлин. М. : Просвещение, 1970. 134 с.

164. Клименко В. В. Как воспитать вундеркинда. Х. : Фолио, Спб. : Кристалл, 1996. 463 с.
165. Клименко В. В. Механізм творчості : Функціональні дефекти, компенсація, норма. *Вісник Київського міжнародного ун-ту, Вип. 1. Серія : Педагогічні науки. Психологічні науки*. К. : Правові джерела, 2002. С. 173–185.
166. Ключко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза. Генетическая психология. *Сибирский психологический журнал, № 8-9, 1998*. С. 7–15.
167. Ковалёв А. Г. Психология личности. Л. : Издательство ЛГУ, 1963. 254 с.
168. Коваль І. В. Особистісно-стильові характеристики оволодіння іноземною мовою студентами вищого технічного навчального закладу : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. К., 2003. 179 с.
169. Ковганюк С. П. Практика перекладу : з досвіду перекладача. Київ : Дніпро, 1968. 275 с.
170. 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. Тернопіль, 2000. 20 с.
171. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания. СПб. : Питер, 2001, 322 с.
172. Коломієць Л. В. Перекладознавчі семінари : Актуальні теоретичні концепції та моделі аналізу поетичного перекладу. К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. 527 с.
173. Коломинский Я. Л. Актуальные проблемы формирования у будущих учителей психологической готовности к педагогической деятельности. *Психология подготовки к педагогической деятельности*. Минск : Изд-во «Народная АСВЕТА», 1990. С. 3–7.
174. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / отв. ред. А. М. Шахнарович; пред. : С. И. Мельника, А. М. Шахнаровича. М. : Наука, 1990. 103 с.
175. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. М. : Международные отношения, 1980. 160 с.
176. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М. : Рема, 1997. 110 с.
177. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высш. шк., 1990. 253 с.
178. Кондратьева С. В. Рефлексия в процессах педагогического общения. *Актуальные проблемы социальной психологии : тезисы докладов и сообщений Всесоюзного симпозиума*. Кострома, 1986. С. 64–78.
179. Копінг-тест діагностики прогностичної компетентності Р.Лазаруса. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://psylist.net/praktikum/00298.htm>.
180. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания. Ярославль : Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. 80 с.
181. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння: текст як об'єкт розуміння. К. : Знання, 1990. 48 с.

182. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления. *Психологическая наука в СССР*, Т. I. М. : Просвещение, 1959. С. 357–440.
183. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. школа, 1989. 608 с.
184. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01. К., 2004. 206 с.
185. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. 112 с.
186. Кочкина З. А. Понимание звучащей речи (аудирование) : обзор зарубежных работ. *Вопросы психологии*, № 3, 1963. С. 161–169.
187. Кочубей О. С. Загальні психологічні засади усної перекладацької діяльності у процесі підготовки студентів-філологів. *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. С.62–67.
188. Кочубей О. С. Основні психологічні засади організації усної перекладацької діяльності майбутніх філологів. *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. Вип. 12. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. С. 526–538.
189. Кочубей О. С. Психологічні механізми набуття студентами-філологами перекладацької компетентності. *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.
190. Кочубей О. С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів : дисер. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. К., 2016. 241 с.
191. Кочубей О. С. Шляхи формування усної перекладацької компетентності студентів-філологів. *Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць»*, Випуск 6 (49). Рівне : РДГУ, 2013. С. 45–49.
192. Крылова-Грек Ю. М. Психолінгвістический подход к вопросу перевода текста. *Практична психологія та соціальна робота*, № 8. 2008. С. 74–76.
193. Кричевский Р. Л. Если вы руководитель. М. : Дело, 1993. 349 с.
194. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М. : Наука, 1981. 199 с.
195. Кузьмина Н. А. Феномен художественного перевода в свете теории интертекста. *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.
196. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1970. 114 с.

197. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий : Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М. : Изд-во МГУ, 1989. С. 22–28.
198. Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто Я?» Электронный ресурс. Режим доступа : vsetesti.ru/424.
199. Курганов С. Ю. Психологические проблемы учебного диалога. *Вопросы психологии*, № 2, 1988. С. 87–96.
200. Кушнер К., Брислинг Р. В. Тренінг актуалізації емпатійних здатностей та комунікативних здібностей. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://osnova.com.ua/news/734->.
201. Лактионов А. Н. Память как атрибут индивидуальности. Психология личности и познавательных процессов : Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 337. С. 19–22.
202. Лактионов А. Н. Структурно-динамическая организация индивидуального опыта : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харьков, 2000. 451 с.
203. Лаптева О. И. Рефлексивная компетентность педагога. *Россия между Западом и Востоком : Сб. научн. и метод. работ. Выпуск 3*. Омск : ООИПКРО, 2002. С. 142–144.
204. Лаптев Л. Г. Проблемы профессионализма: мотивация совершенствования и компетентность военного руководителя. *Информационно-методический сборник Центра военно-социологических, психологических и правовых исследований Вооруженных сил РФ*, № 1. 1994. С. 40–50.
205. Латышев Л. К. Курс перевода : Эквивалентность и способы её достижения. М. : Международные отношения, 1981. 198 с.
206. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. 224 с.
207. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М. : Наука, 1994. 192 с.
208. Левковская Я. В. К вопросу о формировании профессиональной компетентности устного переводчика. *Межвуз. сб. науч. тр. «Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации»* / под ред. Т. В. Емец, Е. В. Дозорова, В. П. Казикиной. № 1. Магнитогорск : МаГУ, 2003. С. 81–86.
209. Леонтьев А. А. Восприятие текста как психологический процесс. *Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия*. Киев : КГУ, 1979. С. 18–19.
210. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 286 с.
211. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность. *Вопросы философии*, № 5, 1974. С. 65–78.
212. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / 2-е изд. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
213. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / 4-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
214. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психол. журнал*, Т. 21, № 1, 2000. С. 15–25.
215. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой регуляции. М. : Смысл, 1999. 486 с.

216. Леонтьев Д. А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. С. 161–164.
217. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование. *Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та, № 3*. М. : Изд-во МГУ, 1990. С. 33–42.
218. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам : методический материал / предисл. на рус. яз. и прил. Н. И. Гез. М. : Высш. шк., 1988. 127 с. (Пер. изд. : *Role Play in Language Learning / Carol Livingstone*).
219. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека : Введение в психологию / пер. с англ. ; под ред. и с предисл. д. чл. АПН СССР А. Р. Лурия. М. : Мир, 1974. 550 с.
220. Лобанова Н. Н., Косарев В. В., Крючатов А. П. Профессиональная компетентность педагога. Самара СПб., 1997. 106 с.
221. Ложкін Г. В., Воляннюк Н. Ю. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості. *Психологія і суспільство. № 2 (12), 2003*. С. 97–103.
222. Ложкин Г. В., Воляннюк Н. Ю. Психологическая детерминация конфликтности субъектов профессиональной деятельности. *Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия / тезисы докладов выступлений на втором Международном конгрессе конфликтологов. Том 2*. М., СПб. : Наука, 2004. С. 68–74.
223. Лонг Б., Циллер Р., Хендерсон Р. Методика диагностики ценностей личности и ценностей конфликтов. Исследование Социального Я. Электронный ресурс. Режим доступа : imgur.com/gallery/5981C.
224. Лотман Ю. М. Избранные статьи : в 3-х т. Таллин : Александра, 1982. Т. 2. 286 с.
225. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М. : Искусство, 1970. 384 с.
226. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской. М. : МГУ, 1979. 320 с.
227. Лучкова Е. Б. Особенности решения психодиагностических задач учителями с различным уровнем коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 1999. 19 с.
228. Мазепа В. И. Искусство в сфере культурной реальности (к вопросу об онтологии искусства). *Онтологічні проблеми культури*. К. : Наукова думка, 1994. С. 162–174.
229. Максименко С. Д. Генетическая психология : Методологическая рефлексия проблем развития в психологии. М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер», 2000. 320 с.
230. Максименко С. Д. Метод дослідження особистості. *Практична психологія та соціальна робота, № 7, 2004*. С. 6.
231. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород : Закарпаття, 1998. 105 с.
232. Максименко С. Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії. Шкільний світ. *Психолог, № 1, 2005*. С. 15–18.
233. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Т. 1. К. : Форум, 2002. 319 с.

234. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Л., 1981. 22 с.
235. Марголис Дж. Личность и сознание : Перспективы продуктивного материализма / пер. с англ., общ. ред. Д. И. Дубровского, А. Ф. Грязнова ; вступ. статья Д.И. Дубровского. М. : Прогресс, 1986. 424 с.
236. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 192 с.
237. Маркова А. К. Учитель: мастерство и вдохновение. М. : Просвещение, 1986. 480 с.
238. Матханова И. П., Трипольская Т. А. Проблемы интерпретационных исследований: типы и режимы интерпретации. *Вестник Московского университета. Сер. 9 : Филология, № 5, 2005. С. 88–105.*
239. Меграбян А. Методика «Понимание себя и другого в межличностных отношениях». Электронный ресурс. Режим доступа : psychologis.com.ua/oprosnik_metodiki_shkala_emocionaln...
240. Менделевич В. Д. Тест «Прогностическая компетентность». Электронный ресурс. Режим доступа : www.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=89888.
241. Менская Т. Б. Поликультурное образование : программы и методы. *Общество и образование в современном мире : сб. материалов из зарубежного опыта, Вып. 2. М. : 1993. 301 с.*
242. Меркулова И.В. Изучение иностранного языка и адаптация студентов в вузе : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07. М. : НИИ ОПИ, 1988. 24 с.
243. Методика «Вивчення логічного мислення» Дж.Равена. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://lib.exdat.com/docs/402/index-33716-1.html?page=7>.
244. «Методика визначення рівнів сформованості інформаційної компетенції студентів-філологів» Г.П.Левківської. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://bdpu.org/sites/bdpu.org/elearning/ifsk/uml/mvumuvh/PDE.doc>.
245. Методика «Визначення рівня інтелектуального розвитку» Нью-Джерсі. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://doramesherov.tripod.com/testi-dlya-viznachennya-iq.html>.
246. Методика «Вимірювання заданого часового інтервалу» А. С. Дмитриєва, З. В. Войтюкової. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
247. Методика «Вимірювання рівня рефлексивності особистості» А. В. Карпова, В. В. Пономарьова. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
248. Методика Г. Айзенка «Вивчення психічних станів особистості-FPI» (форма В). Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
249. Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КОК). Электронный ресурс. Режим доступа : <http://vsetesti.ru/72>.
250. Методика диагностики коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2). Электронный ресурс. Режим доступа : n-arkhangel-bdut.edukit.kr.ua/.../metodika_viyavlennya_ko...

251. Методика діагностики прогностичної компетентності Е.Хейма. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
252. Методика Е. Торранса та Дж. Гілфорда «Вирази» в модифікації О. Є. Тунік. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
253. Методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчик. Опросник Келлермана Конте Плутчика : Методика «Индекс жизненного стиля». Электронный ресурс. Режим доступа : psycabi.net/.../310-oprosnik-plutchika-kellermana-konte-metodika-indeks-zhiznenno...
254. Методика «Кола» Е.Торранса. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://dytpsyholog.com/2015/05/18/тест-кола-для-діагностики-творчих-з/>.
255. Методика Л.Бічч та Г.Мітчелл «Імідж професіонала». Електронний ресурс. Режим доступу : psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_ivashkevich_1_1494182445.pdf.
256. Методика «Лого». Електронний ресурс. Режим доступу : <https://studopedia.org/14-105419.html>.
257. Методика на виявлення загальної ерудиції М. Я. Соколова. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
258. Методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, М. О'Салливена / в адаптации Е. С. Михайловой. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf>.
259. Методика Х. Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості». Електронний ресурс. Режим доступу : <https://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10555-diagnostika-motivacii-po-testu-x-hekhauzena.html>.
260. Методика «10 слів» Л. І. Шрагіної. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/imem/texRozvKreat.pdf>.
261. Метод написання довільного твору, розроблений В. П. Михайловою. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.school68.com.ua/dlya-batkiv/2033-bank-diagnostichnikh-metodik>.
262. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. М. : Воениздат, 1980. 237 с.
263. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М. : Московский лицей, 1996. 207 с.
264. Мирам Г. Э. Практический перевод : заметки к лекциям. К. : Ника-Центр, 2005. 184 с.
265. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*, № 4, 1997. С. 28–38.
266. Михайлова Е. С., Клёцина И. С. Повышение социально-психологической компетенции как фактор формирования педагогических способностей. *Психология учителя : Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР*. М., 1980. С. 6.

267. Михайлова Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей : дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Л. : Слово, 1990. 238 с.
268. Михальчук Н. О. Психологія читання та розуміння літературних творів старшокласниками. К. : ТОВ «Принт Хауз», 2012. 368 с.
269. Моляко В. О., Музика О. Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
270. Моляко В. О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д. Максименка. К., 2002. Т. 4, Ч. 7. С. 162–170.
271. Моляко В. Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала. *Рідна школа : науково-педагогічний журнал Мін. освіти і науки України, № 12 (984)*. К., 2011. С. 7–11.
272. Мудрик А. В. Коммуникативная культура личности: теоретические и методологические проблемы : сб. науч. тр. АПН СССР. М. : АПН, 1989. 284 с.
273. Найдёнова Л. А., Найдёнов М. И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач. *Человек – творчество – компьютер : тезисы доклада к VIII международному конгрессу по логике, философии и методологии науки. Ч. 1*. М., 1987. С. 175–179.
274. Нікітіна І. В. Динаміка процесу самовизначення особистості в індивідуально-психологічному просторі людини. *Вісник КУ ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. № 6*. 1998. С. 28–30.
275. Нікітіна І.В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття : дис. кандидата психол. наук : 19.00.01. К., 1999. 209 с.
276. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англ. мови). Інститут змісту і методів навчання, Київський держ. лінгв. ун-т. К. : (б.в.), 1996. 312 с.
277. Нишанов В. К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе : Киргосуниверситет, 1990. 227 с.
278. Новиков А. И., Сунцова Н. Л. Концептуальная модель порождения вторичного текста. *Обработка текста и когнитивные технологии. № 3*. 1999. С. 158–166.
279. Огуй О. Д., Івасюк О. Я. Лінгвістика та перекладознавство. *Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 165–166 : Германська філологія*. Чернівці : Рута, 2003. С. 145–157.
280. Олександренко К. В. Основні підходи до створення психолого-педагогічної системи розвитку іншомовної комунікативної компетентності. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка (військово-спеціальні науки). № 1*, 2015. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://miljournals.knu.ua/index.php/visnuk/article/view/32>.
281. Олександренко К. В. Особистісні та індивідуально-професійні закономірності розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Вип. 3, Ч. 2*. Електронний ресурс. Режим доступу : http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol3_2/14.pdf.

282. Олекандренко К. В. Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 47 с.
283. Опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В.М. Русалова. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7914-opituvalnik-strukturi-temperamentav-m-rusalov-ost.html>.
284. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. К. : Либідь, 2004. 576 с.
285. Орёл В. Е. Развитие личности профессионала. Психология труда / под ред. проф. А. В. Карпова. М. : Изд.-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 249–269.
286. Орлов Ю. М., Шкуркин В. И., Орлова Л. П. Методика «Диагностика уровня потребности в общении». Электронный ресурс. Режим доступа : http://b-ko.com/book_113_glava_31_ПОТРЕБА_У_СПІЛКУ.html.
287. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*, №1, 1996. С. 5–19.
288. Павилёнис Р. И. Проблема смысла : современный логико-философский анализ языка. М. : Мысль, 1983. 286 с.
289. Павлова Л. П. Организация личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка (теория и практика). Магнитогорск : МаГУ, 2005. 127 с.
290. Пассов Е. И., Сатинова В. Ф. Трансформация как психолингвистический критерий понимания речи. Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. М., 1971. С. 156–164.
291. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М. : Изд-во МГУ, 1988. 207 с.
292. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории. *Alma mater*, № 2, 2005. С. 54–58.
293. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М. : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
294. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008 21 с.
295. Побірченко Н. А. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти. *Рідна школа*, № 3, 2003. С. 3–5.
296. Пов'якель Н. І. Характеристика Я-концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. Ч. 10.* К. : Міленіум, 2003. С. 43–47.
297. Потебня А. А. Мысль и язык / 5-е изд. Одесса, 1926. 315 с.
298. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научно-технической литературы : лексика и грамматика / А. Л. Пумпянский ; Акад. наук СССР ; Всесоюзн. ин-т науч.-техн. информации. М. : Изд-во АН СССР, 1961. 303 с.

299. Пшёнкина Т. Г. Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации : психолингвистический аспект : дис. ... доктора филолог. наук : 10.02.19. Барнаул, 2005. 330 с.
300. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. Електронний ресурс. Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
301. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика : очерки лингвистической теории перевода / 2-е изд., стер. М. : Р. Валент, 2007. 240 с.
302. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості. К. : НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут обдарованої дитини, 2010. 442 с.
303. Робинсон Д. Как стать переводчиком : введение в теорию и практику перевода / пер. с англ. М. : КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. 304 с.
304. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Л. : Наука, ЛО, 1972. 80 с.
305. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / 2-е изд. М. : Педагогика, 1976. 414 с.
306. Рубакин Н. А. Избранное : в 2-х т. / сост., краткий биограф. очерк и коммент. проф. А. Н. Рубакина ; вступит. статья Б. А. Смирновой. М. : Книга, 1975. 223 с.
307. Рудестам К. Тренінг актуалізації вміння підтримувати розмову. Електронний ресурс. Режим доступу : studway.com.ua/sikava-rozмова/.
308. Саврасов В. П. Роль самосознания в профессиональном развитии учителя. Психологическое обеспечение трудовой деятельности. М. : Изд-во ЛГУ, 1987. С. 131–134.
309. Самойленко Г. А. Методика обучения устному переводу : первый этап на материале фр. яз. ; тема дис. и автореф. ... канд. пед. наук 13.00.02 / Г. А. Самойленко. Липецк, 1998. 134 с.
310. Селінджер Дж. Д. Над прірвою у житті / в укр. перекладі Олекси Логвиненка. К. : Молодь, 1984. 272 с.
311. Семёнов А. Л., Латышев Л. К. Перевод : теория, практика и методика преподавания. М. : Академия, 2003. 192 с.
312. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності. К. : ВПЦ «Київ. ун-т.», 2000. 217 с.
313. Семиченко В. А. Психология личности. К. : Видавець О.М. Ешке, 2001. 427 с.
314. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М. : Просвещение, 1976. 160 с.
315. Смульсон М. Л. Місце самопроєктування в проєктній парадигмі. *Актуальні проблеми психології*. Т. 2, Вип. 8, 2014. Електронний ресурс. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_h_2014_2_8_4. С. 16–29.
316. Смульсон М. Л., Назар М. М., Мехтіханова Н. М. Мудрість як психологічний феномен. 2013. № 4. Електронний ресурс. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2013_4_5.
317. Смульсон М. Л. Проєктування дистанційних розвивальних середовищ. Електронний ресурс. Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/22/6.

318. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. 448 с.
319. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. 2-е изд. М. : Издательская группа «Прогресс», 2001. 656 с.
320. Тарнавська М. Т. Слово про перекладача : Вільям Шекспір. Сонети / пер. с англ. Остапа Тарнавського. Філядельфія : Мости, 1997. С. 7–11.
321. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / *Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия*. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 17 с.
322. Тест «Визначення IQ» Г. Айзенка. Електронний ресурс. Режим доступу : doramesherov.tripod.com/testi-dlya-viznachennya-iq.html.
323. Тест «Диагностика коммуникативной компетентности». Електронний ресурс. Режим доступу : http://studopedia.ru/9_177770_test-diaagnostika-kommunikativnoy-kompetentnosti.html.
324. Тест коммуникативных умений А. Я. Михельсона. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>.
325. Тест САМОАЛ. Електронний ресурс. Режим доступу : psytests.org/shostrom/samoal-run.html.
326. Тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://studfiles.net/preview/5258514/page:36/>.
327. Техніка «Професійні типи особистості» Д. Холланда. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://kpnpu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/Методика-«Визначення-типу-особистості-за-методикою-Дж.-Холланда».pdf>.
328. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. Електронний ресурс. Режим доступу : www.koob.ru/titarenko/.
329. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху. *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.
330. Ткаченко С. І. Шекспірів сонет: труднощі інтерпретації. «Хай слово мовлено інакше...». Проблеми художнього перекладу : Статті з теорії, критики та історії художнього перекладу / упорядн. В. Коптілов. К. : Дніпро, 1982. С. 255–266.
331. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. Ижевск : «Купол» 2000. 90 с.
332. Ушаков Д. В. Социальный интеллект : Вербальная и невербальная системы. *Современная психология : состояние и перспективы* / отв. ред. А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлёв. Т. 1. М. : ИП РАН. 2002. С. 148–150.
333. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://psylist.net/hrestomati/readerage052.htm>.

334. Фесенко Т. А. Концептуальные основы перевода. Тамбов, 2001. 307 с.
335. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода. М. : Высшая школа, 1983. 303 с.
336. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : автореф. ... доктора психол. наук : 19.00.07. К. : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 40 с.
337. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : дисер. ... доктора психол. наук : 19.00.07. К. : Ін-т психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2016. 425 с.
338. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия. Психология личности. Тексты. М. : МГУ, 1982. С. 119.
339. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : Психолого-дидактичний аспект. Тернопіль : Астон, 2007. 163 с.
340. Халеева И. И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» : аудитивный аспект / Тетради переводчика : под ред. С. Ф. Гончаренко. Вып. 24. М. : МГЛУ, 1999. С. 63–72.
341. Халимон І. Й. Інтегративний курс з теорії іноземної мови як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова». *Вісн. Житомир. держ. ун-ту, № 41, 2008.* С. 153–157.
342. Харламенкова Н. Е. Объективный и субъективный опыт: специфика опытного знания в психологии личности : Методологический анализ. Калинин : Изд-во КГУ, 1984. С. 140–147.
343. Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 509 с.
344. Хорнби А. С. Конструкции и обороты английского языка / пер. с англ. А. С. Игнатъева. М. : АО «Буклет», 1992. 336 с.
345. 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).
346. Чепелева Н.В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота, № 3, 2001.* С. 6–10.
347. Чепелева Н.В. Розуміння і інтерпретація письмового повідомлення. *Матеріали Четвертих Костюківських читань. Т. 2.* К. : Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України, 1996. С. 290–298.
348. Чепелева Н.В. Смысловая структура тексту как чинник його розуміння. *Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, М.-Л.А. Чепи.* К. : Міленіум, 2006. Т. 9, Ч. 1. С. 113–123.
349. Чередниченко О. І. Євролект і проблеми його перекладу. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки : Видається на пошану науково-педагогічної діяльності докторів філологічних наук, професорів В'ячеслава Івановича Карабана і Олександра Івановича Чередниченка. Вип. 104 (1). 2012.* Кіровоград : Кіровоградський держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. С. 26.

350. Чужакин А. П., Спирина С. Г. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи. М. : Изд. дом «Экспримо», 2007. 88 с.
351. Шартье Д., Лоарер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий. *Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы* / под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. М. : Институт психологии РАН, 1997. С. 201–208.
352. Швалб Ю. М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты. К. : «Основа», 2013. 240 с.
353. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание, психологические модели и исследования. К. : Міленіум, 2003. 151 с.
354. Швалб Ю. М. Экономическая культура как проблема образа жизни. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2014. Т. VII. Екологічна психологія. Вип. 36. С. 457–471.*
355. Швандрін Н. І. Тренінг впевненості в собі. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://sokrat.training/samoostinka-i-vpevnenist-u-sobi--treninhy/>.
356. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика (газетно-информационный и военно-публицистический перевод). М. : Воениздат, 1973. 280 с.
357. Швейцер А. Д. Теория перевода : статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 215 с.
358. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод : деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М. : Воениздат, 1979. 183 с.
359. Шкала «Техника общения» Н. Д. Твороговой. Электронный ресурс. Режим доступа : azps.ru/tests/indexsp.html.
360. Шолудякова А. В. Методика «Диагностика коммуникативной компетентности студентов Вузов». 2011. Электронный ресурс. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-vuzov>.
361. Эткинд Е. Проблемы художественного перевода. *Тетради переводчика. № 6. 1963. С. 90–105.*
362. Яковлева О. Н. Педагогические условия формирования основ профессионального мастерства у будущих переводчиков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / О. Н. Яковлева. Ижевск, 2006. 205 с.
363. 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (форма «А»). Електронний ресурс. Режим доступу : <https://psuhologia.in.ua/images/dustan/sp15.pdf>.
364. Adler, A., Lindzey, G., Hall, C. (1957). Individual Psychology. *Theories of Personality*. N.-Y. Wiley. pp. 114–156.
365. Barbuto, J. E., Burbach, M. E. (2006). The Emotional Intelligence of Transformational Leaders : A Field Study of Elected Officials. *The Journal of Social Psychology, № 146 (1)*. pp. 51–64.
366. Bennett, M. (1998). Basic concepts of Intercultural Communication : Selected Readings. Yarmouth. 232 p.
367. Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience* / in ed. : R. M. Paige. Yarmouth, 400 p.

368. Bondarenko, A. F., Levenetz, A. E. (2000). Emotionale Abhängigkeiten in Sachen Liebe: eine experimentelle Studie. *Psychologie in Österreich, № 1*. pp. 24–29.
369. Bondarenko, A. (1999). My encounter with Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology. V. 39, № 1*. pp. 8–14.
370. Brisling, R.V., Cushner, K., Cherrie, C. (1986). *Intercultura and interactions*. Beverly Hills, 48 p.
371. Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation : An essay in applied linguistics*. London, England : Oxford University Press. 126 p.
372. Chomsky, N. (1971). Deep structure, surface, and semantic interpretation / in Eds : D. D. Steinberg, L. A. Jakobovits. Cambridge : *Semantics : An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology*. 320 p.
373. Chun, D. M., Plass, J. L. (1997). Research on Text Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning and Technology. Vol. 1, No. 1, July*. pp. 60–81.
374. Drobot, O. V. (2013). Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research. *Middle-EastJournal of ScientificResearch. № 13 : Special Issue on Socio-Economic Sciences and Humanities*. pp. 101–107. Electronic resource. Access mode : [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13\(sesh\)13/19.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13(sesh)13/19.pdf).
375. Drobot, O. V. (2014). Phenomenology and conditions of formation of managerial conscience as a systemic formation of psyche. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue № 1* / ed. by R. Iserman, V. Lunov. Canada : Publishing office : Accent Graphics Communications. Hamilton, ON. pp. 53–68.
376. English vocabulary. Electronic resource. Access mode : <http://www.multitran.ru>.
377. Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. L. : Cambridge Univ. Press. 86 p.
378. Gutt, E.-A. (1998). Pragmatic Aspects of Translation : Some Relevance-Theory Observations. *The Pragmatics of Translation* / ed. by Leo Hickey / *Topics in Translation : 12*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd. pp. 47.
379. Habermas, J. (2000). *Teoria dzialania komunikacyjnego*. Warszawa : Ksiazka i Wedza, T. 1. 698 s.
380. Harvey, O.J., Hunt, D.E., Schroder, H.M. (1961). *Conceptual system and personality organization*. N.Y., 160 p.
381. Harry, C., Triandis, E., Eunkook, M. (2002). Suh Cultural Influences on Personality. *Annu. Rev. Psychol., 53:133–60*. 152 p.
382. Hoffman, E. (1990). *Lost in translation*. New York : Cambridge Univ. Press. pp. 107.
383. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence / in eds. : J. B. Pride and J. Holmes. New York : Harmondsworth : Penguin. pp. 269–293.
384. Ivashkevych, E. E. (2014). Communicative approach in the process of English teachers' training. *Філологічні витюки : матеріали II Всеукр. заочної студентської наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасної іноземної філології» (Рівне, 22 квітня 2014 р.)*. Рівне : РДГУ. С. 414–419.
385. Ivashkevych, E. E., Dolga, T. O. (2014). The problem of types of translation on contemporary English. *Матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 23*

- квітня 2014 р.). Рівне : РДГУ. Electronic resource. Access mode : <http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty>.
386. Ivashkevych, E. E., Mykhalchuk, N. O. (2013). Culturologically-oriented teaching of students a foreign language in a modern world. *Матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. «Інформаційні технології у проф. діяльності» (Рівне, 11 квітня 2013 р.)*. Рівне : РДГУ. С. 82–83.
387. Ivashkevych, E. E., Mykhalchuk, N. O. (2016). Psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Вип. 7*. Рівне : РДГУ. С. 146–149.
388. Ivashkevych, E. E., Mykhalchuk, N. O. (2016). Psycholinguistic grounds of strategies of art translation. *American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research : Scientific Journal. 2016/2 (2)*. New York, USA. pp. 134–139.
389. Ivashkevych, E. E. (2017). Personal reliability of the narrator as a fundamental question of traditional narrative discourse from the point of view of psycholinguistics. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 38*. Кам'янець-Подільський : «Аксиома». С. 166–175.
390. Ivashkevych, E. E. (2017). Personal reliability of the narrator: traditional and nontraditional narrative discourse. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : Наук. записки РДГУ*. Рівне : РДГУ. С. 136–140.
391. Ivashkevych, E. E. (2017). Psycho-linguistic aspects of art translation. *Матеріали III Міжнар. наук.-пр. конф. «Гене́за буття особистості» (Київ, 20 грудня 2016 р.)*. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». С. 77–78.
392. Ivashkevych, E. E. (2017). Psycholinguistic aspects of book narration: perception of sound and color. *Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-метод. журнал. № 1*. С. 137–160.
393. Ivashkevych, E. E. (2018). Psycholinguistic aspects of focalization in a paradigm of narrative discourse. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди. Вип. 23 (1)*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. С. 60–72.
394. Ivashkevych, E. E. (2017). Psycholinguistic aspects of comic book narration. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Вип. 8*. Рівне : РДГУ. С. 84–88.
395. Ivashkevych, E. E. (2016). Psycholinguistic aspects of narrative discourse. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди. Вип. 20 (1)*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О.М. С. 87–97.
396. Ivashkevych, E. E. (2017). Psychological aspects of the explication of category of expressiveness in Art translation. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди. Вип. 22 (1)*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. С. 92–103.

397. Ivashkevych, E. E. (2018). Psycholinguistic aspects of the process of perception of sound and color the problem of narrative discourse. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 39. Кам'янець-Подільський : «Аксиома». С. 101–110.*
398. Ivashkevych, E. E. (2016). Psycholinguistic paradigm of narrative discourse. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : Наук. записки РДГУ. Рівне : РДГУ. С. 89–93.*
399. Ivashkevych, E. E. (2017). Psychological Aspects of the Translation of Colloquial and Everyday Vocabulary. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди». Вип. 21 (1). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. С. 98–111.*
400. Ivashkevych, E. E. (2017). Psychological characteristics of narrative level of graphic novels. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 36. Кам'янець-Подільський : «Аксиома». С. 105–118.*
401. Ivashkevych, E. E. (2017). Psychological characteristics of the omniscient narration. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 37. Кам'янець-Подільський : «Аксиома». С. 97–106.*
402. Ivashkevych, E. E. (2017). Psychological issue of narrative level of comics. *Матеріали ІХ Міжнар. наук.-пр. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський – Київ – Жешів – Ченстохова – Брест – Ружомберок – Копитова – Мінськ, 23 квітня 17 р.) / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 83–86.*
403. Ivashkevych, E. E. (2016). The amplification of colloquial and everyday vocabulary in the translation of the novel «The Catcher in the Rye» by Jerome David Salinger. *Матеріали ІV Всеукр. заочної студентської наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасної іноземної філології» (Рівне, 18 квітня 2016). Рівне : РДГУ. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://fif.16mb.com/conference/apsif-2016/>.*
404. Ivashkevych, E. E. (2016). The problems of psychological mechanisms and peculiarities of the professional activity of the interpreter in a crosscultural world. *Materials of the 7th Cyprus International scientific conference «The problems of legal psychology in a crosscultural world» (Larnaca the 19th-20th of July, 2016). Larnaca. pp. 75–79.*
405. Ivashkevych, E. E. (2014). The ways of the development of professional consciousness of a translator. *Materials of the Vth Cyprus International scientific conference «Psychological aspects of international law» (Larnaca, the 9th-10th of October, 2014). Larnaca. pp. 30–34.*
406. Ivashkevych, E. E. (2016). The ways of the explication of colloquial and everyday vocabulary in the translation of the novel “The Catcher in the Rye” by Jerome David

- Salinger. *Матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 15 квітня 2016)*. Рівне : РДГУ. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty/item/201->.
407. Ivashkevych, E. E. (2013). «Watchmen» by Alan Moore and Dave Gibbons as sociocultural phenomenon: psycho-linguistic study of the novel. *Філологічні витоки : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів «Актуальні проблеми сучасної іноземної філології» (Рівне, 15–16 квітня 2013 р.)*. Вип. 12. Рівне : РДГУ. С. 298–307.
408. Karaban, V. I. Translation from Ukrainian into English : Translation Course. К., 2004. 226 p.
409. Kenneth, L. P. (1968). Towards a theory of the structure of human behavior. In *Estudios antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio*. Mexico. pp. 659–671 / Selected writings / repub. in M. B. Ruth (ed.), L. P. Kenneth. The Hague : Mouton, 1972. pp. 106–116.
410. Kmit, J. (1992). *O kulturze symbolicynej*. Warszawa : W-two «Instytut Kultury». 102 s.
411. Knapp, A. (1975). *Über den Lernerfolg im Kleingruppenunterricht und seine bedingten Faktoren*. Frankfurt : Frankfurt am Main. 101 s.
412. Korporowicz, L. (1993). *Tworzenie sensu: język – kultura – komunikacja*. Warszawa : W-two «Oficyna naukowa Warszawa». 188 s.
413. Labouvier-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from young to maturity: A model / In : *Beyond formal operations : Late adolescent and adult cognitive development*. N.-Y. : Cambridge Univ. Press. 156 p.
414. Lambert, W. E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford University Press. 244 p.
415. Lörscher, W. (1993). Translation process analysis. Translation and Knowledge. SSOTT IV / In Eds. : Y. Gambier & J. Tommola. Turku : University of Turku ; Centre for Translation and Interpreting. pp. 56–76.
416. Lull, J. (1995). *Media Communication. Culture. A Global Approach*. Cambridge : Polity Press. 142 p.
417. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality / 2 ed*. New York e.a. : Harper & Row. 369 p.
418. Maslow, A. H. (1949). Our maligned animal nature. *Journal of Psychology*. pp. 28, 273–278.
419. Maslow, A. H. (1961). Some frontier problems in mental health. *Personality theory and counseling practice*. Miami : University of Florida Press. pp. 1–12.
420. Melenk, H. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston : Heinle and Heinle Publishers. 532 p.
421. Nida, E. A., Taber, C. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden : E. J. Brill. 220 p.
422. Nida, E. A., Leiden, K. (1964). Toward a science of translating. pp. 3–10.
423. Oatley, K. (1978). *Perceptions and representations*. Cambridge : Cambridge University Press. 262 p.

424. Onufrieva, L. A. (2014). Professional self-appraisal at the professional formation of future socio-economic specialists' personality. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 26. Кам'янець-Подільський : Аксіома. С. 456–467.*
425. Onufrieva, L. A. (2015). Psychological principles of future professional's personality development: methodological and theoretical aspects. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. № 2 (8). Запоріжжя : ЗНУ. С. 176–182.*
426. Onufrieva, L. A. (2016). Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 32. Кам'янець-Подільський : Аксіома. С. 359–370.*
427. Pelz, M. (1997). *Pragmatik und Lernbestimmung im Fremdsprachenunterricht / M. Pelz. Heidelberg. 186 s.*
428. Penfield W. Conscionsness, memory and man's conditioned reflexes. *On the Biology of Learning. N.-Y., 1969. pp. 127–168.*
429. Pflingsten, U., Hintsch, R. (1991). *Groppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim : Psychologie Verlag Union. 88 p.*
430. Pike, L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior. The Hague : Mouton. 134 p.*
431. Reiss, K., Vermeer, N. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen : Niemeyer. 256 s.*
432. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the diencephalic framework / in : Koch S. *Psychology : A study of a science. N.-Y. : Mc. Graw Hill. 59 p.*
433. Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy. Chapter IV : «The Process of Therapy». Boston : Houghton Mifflin Co. 122 p.*
434. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's. N.-Y. : Columbus. 122 p.*
435. Rogers, C. R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of psychotherapeutic personality change. N.-Y. : Consult. Psyched. 103 p.*
436. Salinger, J. D. (2003). *The Catcher in the Rye. OCR & Spellcheck : Aerius. 91 p.*
437. Savington, S. J. (1983). *Communicative competence : Theory and Classroom Practice. Menlo Park, C.A. : Scientific Publications. 320 p.*
438. Seleskovitch, D., Lederer, M. *Pédagogie raisonnée del'interprétation / 2-e éd. Didier : Erudition, 2002. 388 p.*
439. Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence. Beverly Hills, C.A. : Sage Publications. 247 p.*
440. Stein, S. J., Book, H. E. (2000). *The IQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Toronto, Canada : Stoddart Publishing Coompany. 318 p.*

441. Stolze, R. (2012). Eco-translatology and the Translator's Growth. *Journal of Eco-Translatology*. No. 1 (Serial No. 3). pp. 77–89.
442. Tyszka, A. (1999). *Kultura jest kultem wartosci*. Komorow : Krajowa Agencja Wydawnicza. 192 s.
443. Vonnegut, K. (2008). *Cat's Cradle*. N.-Y : Novels. 96 p.
444. Vonnegut, K. (2006). *Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death*. N.-Y : Novels. 78 p.
445. White, G. (1959). The concept of culture. *American Anthropologist*. V. 61. pp. 227–251.
446. White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. *Symposium on Motivation*. V. 8. Nebraska. pp. 97–140.
447. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*. V. 66. pp. 297–333.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

**Найбільшою мірою суттєві різниці позицій студентів РДГУ (Україна) та
Girne American University (Кіпр, Туреччина) щодо універсальних професійних
компетенцій**

Значущість компетенції для іноземних студентів (рангове місце)	Значущість компетенції для українських студентів (рангове місце)	Універсальні компетенції
1	6	Здатність до організації та планування діяльності
2	5	Базові знання в різних наукових сферах
3	11	Здатність до роботи в команді
4	8	Здатність навчатися
5	4	Навички міжособистісних взаємовідносин
6	3	Знання іноземної мови (на рівні B2 або на більш високому рівні)
7	13	Здатність до породження нових ідей
8	10	Здатність до самостійного прийняття рішень
9	12	Здатність до аналізу та синтезу
10	7	Здатність до успішного розв'язання проблем
11	9	Здатність працювати самостійно
12	14	Навички управління процесом опанування інформації
13	2	Неабияке бажання досягнення успіху
14	1	Лідерство
15	19	Здатність працювати у міжнародній сфері
16	25	Розуміння культур та звичаїв народів із інших країн
17	24	Піклування щодо якості освітніх послуг
18	26	Прийняття культурних різниць та мультикультурності як особистісно значущих
19	28	Здатність працювати в мультиетнічній команді
20	23	Прийняття етнічних цінностей як особистісно значущих
21	27	Розробка та управління проектами
22	16	Здатність до здійснення письмової та усної комунікації на високому професійному рівні
23	18	Знання основ професійних знань на високому рівні
24	21	Здатність до критики та самокритичності
25	15	Здатність до використання знань на практиці
26	17	Здатність до адаптування до нових, незвичних ситуацій
27	20	Високий рівень ініціативності та рішучості у професійній діяльності
28	22	Високий рівень дослідницьких навичок

Додаток А

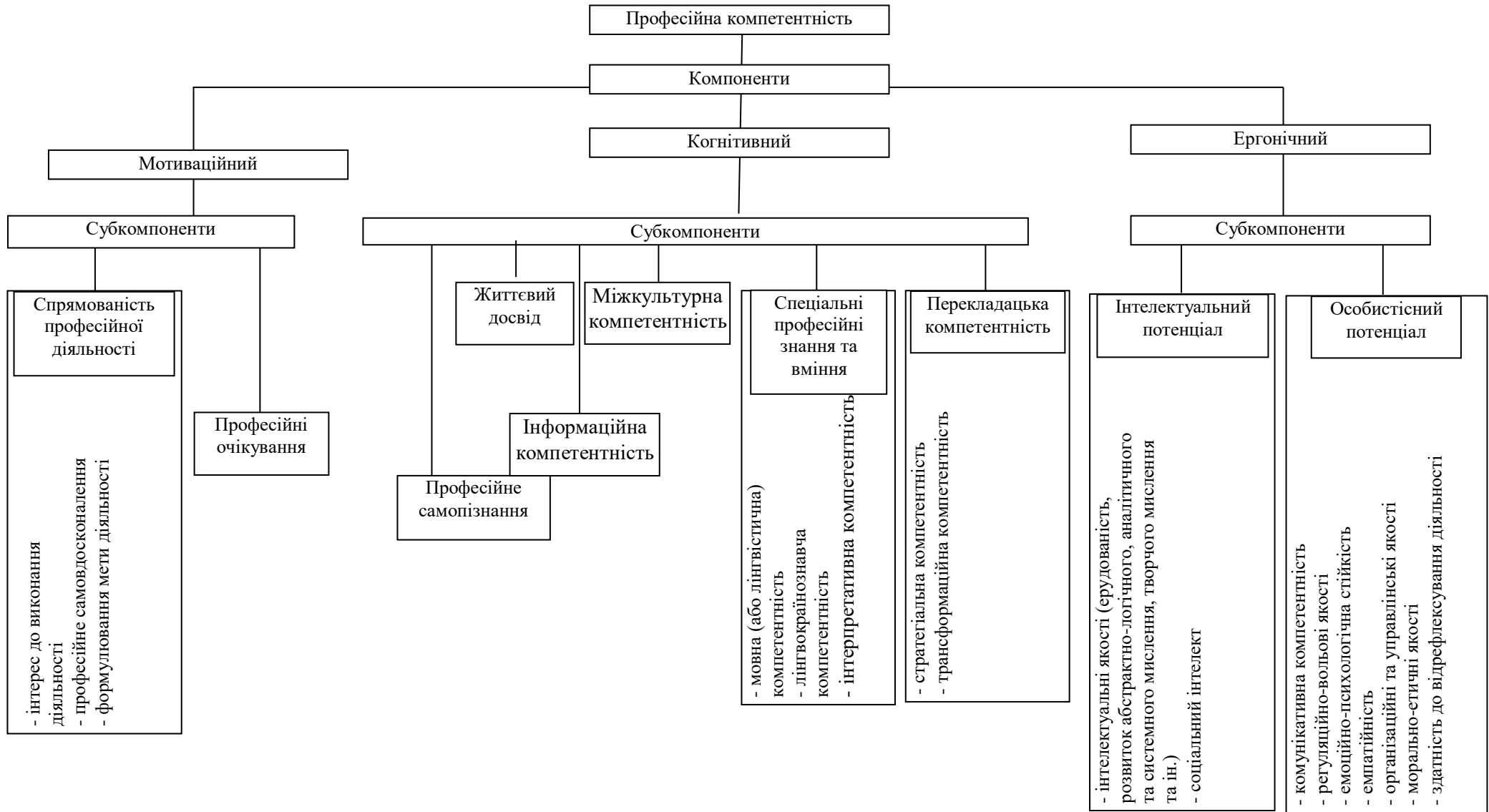


Рис. А.1. Структура професійної компетентності майбутнього перекладача

Додаток Б

Питання інтерв'ю для викладачів:

1. Скільки часу Ви працюєте з даною групою студентів?
2. Ваша думка про стан групи: на досягнення якого результату налаштовані Ваші студенти?
3. Назвіть студентів, які, на Вашу думку, здатні зробити щось не так, як Ви очікуєте, дотримуючись при цьому всіх умов поставленої перед ними задачі?
4. Як Ви ставитесь до можливостей студентів в плані подальшої самореалізації?
5. Чи виявляться самостійність Ваших студентів в їхніх підсумкових та інших роботах (реферати, курсові, контрольні роботи, доповіді і т.п.), чи вона не виявляється або виявляється лише частково?
6. Назвіть студентів, які, на Вашу думку, не здатні до здійснення самостійної перекладацької діяльності, проте вони завжди погоджуються виконувати завдання в групі. Обґрунтуйте свою думку.
7. В чому Ви бачите причину відсутності здатності студентів до здійснення самостійної перекладацької діяльності?
8. Наскільки, на Вашу думку, необхідною є індивідуальна атмосфера роботи на заняттях в університеті?
9. Що може допомогти студентам максимальною мірою виявити себе в професії та реалізуватися?
10. Якою Ви бачите роль викладача в допомозі студентам з метою найбільш повного прояву майбутніх фахівців як цілком самореалізованих особистостей?

Питання інтерв'ю для студентів:

1. Чим мотивований Ваш вибір професії?
2. Які предмети для Вас є найбільш цікавими (пріоритетними)?
3. Чому? Чи це пов'язано з майбутньою професією?

4. Чи Вашу підготовку до навчальних предметів можна вважати однаковою чи вона є все ж таки вибірковою? Чим Ви пояснюєте такий вибір?
5. Що спонукає Вас займатись цими предметами (інтерес, оцінка, схвалення викладачів, групи і т.д.)?
6. Чи буває таке, що Ви намагаєтесь знайти певний навчальний матеріал з предмету, який для Вас є цікавим сам по собі, без підказки викладача? Чим мотивований такий стан речей?
7. Чи завжди Ви намагаєтесь знайти цікаву, оригінальну відповідь, чи відповідаєте за підручником?
8. Що частіше всього у Вашій роботі (відповіді) буває незвичним, оригінальним?
9. Ви користуєтесь тільки тією літературою, яку рекомендує викладач, чи намагаєтесь знайти дещо нове?
10. Яку роботу останнім часом Ви ініціювали самі, без підказки викладача?
11. Як Ви працюєте над курсовою роботою або рефератом: для Вас це просто відписка чи Ви працюєте з інтересом?
12. Ви завжди намагаєтесь внести в роботу дещо оригінальності, чи Ви вважаєте, що головне – зробити правильно?
13. Як часто викладачі заохочують Ваші оригінальні розв'язання проблем?
14. Ви завжди активно берете участь в обговоренні якоїсь роботи або проекту?
15. Ви підтримуєте та розвиваєте ідеї інших, чи завжди висуваш свої власні?
16. Чи завжди Ваші ідеї та проекти є самостійними? Хто Вам про це говорив (викладачі, однокурсники, друзі, батьки та ін.), чи Ви самі в цьому впевнені?
17. Ви маєте певну конкретну найближчу ціль?
18. Що Ви робите для реалізації своїх задумів?
19. Як Ви вважаєте, якою мірою для людини є важливою самореалізація?
20. Як Ви оцінюєте свої можливості для самореалізації?
21. Чи є у Вашому оточенні людина, на яку Ви прагнете бути подібним, чи Ви взагалі не бажаєте бути подібним ні на кого?

22. Ви завжди намагаєтесь все зробити по-своєму, навіть якщо Вам підказують готову відповідь?

Відповіді студентів та викладачів фіксувались на диктофон, а пізніше переписувались в зошит для обробки результатів дослідження.

Обробка відповідей на запитання інтерв'ю відбувалася шляхом процедури частотно-сислового аналізу, яка передбачає виокремлення смислових категорій, котрі характеризують висловлювання більшості респондентів, а потім здійснювався підрахунок частотності їхнього використання.

Додаток Б

Таблиця Б.1

Система особистісних якостей перекладача (шкала від -5 до +5)

Професійно важлива якість	Мотиваційно-спонукальний аспект	Здібності	Стійкі якості основних психічних процесів	Стійкі характерологічні якості	Продуктивно-результативний аспект
Відповідальність	Потреба в розумінні необхідності набуття даної якості; борг перед іншими людьми, суспільством або як внутрішня потреба; бажання не допустити, запобігти негативних наслідків; орієнтація на морально-етичні норми; внутрішня ширість як основа та потреба досягнення максимальної ширості; прагнення дотримання правил моралі.	Вміння тримати слово; уміння наполегливо долати перешкоди; вміння доводити розпочате діло до кінця; вміння подумки моделювати професійну ситуацію та практично її розв'язувати; здатність до активності; вміння ставити вимоги до самого себе; здатність висувати свої критерії здійснення пізнавальної діяльності та чітко їх дотримуватися.	Логічність у виконанні пізнавальних дій; стратегічність мислення; оптимальні і своєчасні вольові зусилля, позитивна мотивація до здійснення професійної діяльності.	Економність; акуратність; дисциплінованість; добросовісність; старанність; ретельність; незалежність від зовнішнього контролю; працелюбність; порядність; впевненість у своїх силах та можливостях.	Своєчасна регуляція поведінки і діяльності; високий рівень самоконтролю; адекватна самооцінка своїх можливостей та їх раціональне втілення у пізнавальній діяльності; здійснення творчої діяльності.
Підприємливість	Потреби в досягненні успіху, в самореалізації; схильність до виправданого ризику; ставлення до професійної діяльності як до основного засобу забезпечення життєдіяльності та задоволення фінансового інтересу.	Вміння прогнозувати зміни професійної ситуації; здатність до цілепокладання та конструювання пізнавальної діяльності за рахунок своєї активності та винахідливості.	Інтуїція; соціальність, раціональність, аналітичність мислення.	Розважливість; винахідливість; наполегливість; проникливість; діловитість; соціальна сміливість.	Автономність та економічна свобода; інноваційний характер професійної діяльності; творчий підхід до розв'язання проблем; максимальне використання можливостей свого особистісного і професійного зростання.

Професійно важлива якість	Мотиваційно-спонукальний аспект	Здібності	Стійкі якості основних психічних процесів	Стійкі характерологічні якості	Продуктивно-результативний аспект
Емоційність	Позитивна емоційна спрямованість, захопленість; зацікавленість; сталість; стійкість інтересів.	Здатність до емоційних переживань; здатність до реалістичного сприйняття світу, себе, інших людей, діяльності; здатність до розуміння почуттів інших людей, до співпереживання та співчуття.	Конкретність та повнота сприйняття світу; чутливість; когнітивна складність; гострота відчуття часу та життєвих ситуацій; осмисленість, емоційність мовлення та жестів; розуміння соціальних стосунків; багатство уяви; розвиток естетичних почуттів.	Самовідданість; толерантність; стабільність; емоційна зрілість; демонстративність.	Розкриття себе в спілкуванні, взаємодії з іншими людьми; адекватність сприйняття; яскравість, жвавість, незвичність в поведінці; адекватність, демонстрація тонкощів емоційних переживань.
Комунікабельність	Зацікавленість в партнері по взаємодії; готовність до професійного спілкування; потреба в співробітництві, кооперації; прагнення досягнення згоди, взаєморозуміння; ставлення до людини як до цінності.	Здатність до організаторства; налагодження та підтримка професійної взаємодії; вміння впливати на інших людей; вміння відчувати аудиторію та керувати нею.	Мовленнєва активність; соціальний характер мислення; адекватність сприйняття соціальних стосунків та інших людей; розуміння позиції іншої людини; соціальна перцепція.	Відкритість, дипломатичність, гнучкість у стосунках; вміння працювати в команді; тактовність; розкутість.	Побудова стосунків з іншими людьми як із повноправними суб'єктами; швидкість встановлення та широта контактів; позитивний фон взаємостосунків; включення до процесу спілкування всього багатства свого ставлення до світу, себе, інших людей.
Інтелігентність	Здатність до раціоналізму; прагнення до саморозвитку; потреба в нових ідеях, пізнанні; орієнтація на продовження освіти; прагнення до професійного зростання; потреба в інтелектуальній активності; звичка здійснення постійних інтелектуальних занять.	Вміння збирати та аналізувати інформацію; вміння планувати; здатність до моделювання оригінальних стратегій та прийняття нестандартних рішень; здатність своєчасно змінювати стратегію поведінки, діяльності; вміння логічно мислити; вміння організувати свою діяльність та робити адекватні висновки.	Загальні розумові здібності; гнучкість, лабільність мислення; загальна ерудиція; самостійність і свобода мислення; критичність мислення; загальна культура; глибина світогляду.	Різносторонність; раціональність; розсудливість; допитливість; етична зрілість; стійкість, постійність ціннісних орієнтацій.	Інтелектуальна продуктивність; розумова працездатність; інтелектуальне зростання; ефективність розв'язання проблемних ситуацій; прагнення здійснювати дослідження, наукові розробки, доповідати про них на наукових конференціях.

Професійно важлива якість	Мотиваційно-спонукальний аспект	Здібності	Стійкі якості основних психічних процесів	Стійкі характерологічні якості	Продуктивно-результативний аспект
Креативність	Спрямованість на унікальний, неординарний результат діяльності; прагнення до творчості, духовного зростання; здатність до новаторської діяльності, експериментування; потреба в незалежності, самостійності; внутрішня свобода як потреба у прийнятті на себе відповідальності за вчинки і дії інших; потреба у вдосконаленні діяльності, себе, своєї професійної майстерності.	Уміння долати невизначеність у професійних ситуаціях; здатність до інтеграції знань; здатність приймати оригінальні рішення.	Гнучкість, швидкість, критичність, узагальненість, конструктивність мислення; інтуїція.	Незалежність; лабільність; динамічність, поліфункціональність; ініціативність; продуктивність, варіативність, здатність до здійснення творчої діяльності.	Самостійність у формулюванні та розв'язанні проблем; активність, ініціативність у реалізації своєї життєвої позиції; експлікація своїх професійних здібностей та можливостей в різних сферах життєдіяльності.
Самоставлення	Відкритість особистості, здатність до відрефлексування своєї професійної діяльності; актуалізація рефлексивних настановлень; адекватна самооцінка своїх можливостей; прагнення до самопізнання та саморозвитку; усвідомлення інтелектуального та професійного потенціалів; потреба в самовираженні, самореалізації; прагнення до цілісності, несуперечливості своєї особистості, до зміни себе, до визнання.	Здатність до оцінки себе та своєї діяльності; вміння самопізнання та самооцінювання; сформованість образу «Я»; вміння саморегуляції; здатність до сприйняття відмінних та подібних рис в особистостях інших людей; здатність пов'язувати свої дії зі ставленням до себе інших людей; здатність до «самосприйняття», «самопредставлення», «самообмеження».	Високий рівень вольового контролю; проблемність, системність, аналітичність, оперативність мислення; повнота, точність, глибина, адекватність опанування соціальних стосунків.	Стійка система цінностей та життєвих позицій; самоповага; самокритичність; почуття особистісної значущості для себе; об'єктивність.	Активна реалізація себе, своєї життєвої позиції в діяльності, пізнанні, спілкуванні; розкриття себе в діяльності, в ставленні до світу; використання можливостей свого особистісного зростання; бачення перспективи свого розвитку; повнота, глибина та сформованість «Я-концепції»; рефлексія як спосіб життя.

Додаток Б

Таблиця Б.2

Уявлення студентів експериментальних та контрольних груп в необхідності самоактуалізації в навчанні та майбутній професійній діяльності (в %, констатувальне дослідження)

Групи	Вважають самоактуалізацію необхідною	Вважають самоактуалізацію непотрібною
Експериментальні		
Е1	60,36	39,64
Е2	62,12	37,88
Е3	58,34	41,66
Е4	61,07	38,93
Контрольні		
К1	62,11	37,89
К2	63,18	36,82
К3	57,26	42,74
К4	59,04	40,96

Додаток Б

Таблиця Б.3

Результати студентів експериментальних та контрольних груп за рівнями самоактуалізації за тестом САМОАЛ (в %, констатувальне дослідження)

Рівень самоактуалізації у студентів	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Низький	9,48	10,09	12,21	11,13	14,02	8,96	6,21	10,97
Нижче середнього	15,24	13,18	14,60	14,25	13,12	14,82	15,94	16,98
Середній	48,01	47,32	46,54	47,25	45,16	48,24	48,12	44,04
Вище середнього	17,35	15,26	16,58	17,21	15,45	18,31	19,02	16,94
Високий	9,92	14,15	10,07	10,16	12,25	9,67	10,71	11,07

Додаток Б

Таблиця Б.4

**Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за компонентами готовності (високим рівнем) до виконання професійної діяльності
(в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)**

Високий рівень готовності студентів до виконання професійної діяльності	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Мотиваційна готовність	0,3142	0,2846	0,2714	0,3561	0,3428	0,2518	0,2248	0,2645
Змістова готовність	0,3848	0,4256	0,3025	0,3744	0,3841	0,4026	0,4155	0,3949
Операційна готовність	0,2490	0,2641	0,2711	0,3112	0,2518	0,2002	0,2848	0,3142
Ціннісна готовність	0,2105	0,1962	0,2264	0,2041	0,2348	0,2140	0,2516	0,2003
Композитна оцінка готовності	0,2944	0,2826	0,2453	0,2545	0,2691	0,2893	0,2764	0,2831

Додаток Б

Таблиця Б.5

Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за компонентами готовності до виконання професійної діяльності (в %, констатувальне дослідження)

Показники готовності до виконання перекладацької діяльності	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Високий рівень потреби у виконанні перекладацької діяльності	38,25	34,19	35,39	39,01	34,16	38,47	33,02	34,56
Передбачення майбутнього результату в перекладацькій діяльності (високий рівень)	24,22	23,49	24,05	26,51	27,48	25,23	26,12	27,40
Усвідомлення необхідності формування мети перекладацької діяльності (високий рівень)	41,84	39,22	42,55	40,04	38,58	31,44	37,47	31,16
Високий рівень здійснення перекладацької діяльності	25,06	23,02	22,49	25,11	24,01	28,46	25,61	23,17
Орієнтування у міжособистісних стосунках у перекладацькій діяльності (високий рівень)	34,58	31,27	35,48	31,03	34,49	36,12	37,42	38,94

Додаток Б

Таблиця Б.6

Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за самоактуалізацією та компонентами готовності до виконання перекладацької діяльності (в балах, констатувальне дослідження)

Категорія, що аналізується	Експериментальні групи								Контрольні групи							
	Е1		Е2		Е3		Е4		К1		К2		К3		К4	
	ρ	t	ρ	t	ρ	t	ρ	t	ρ	t	ρ	t	ρ	t	ρ	t
Самоактуалізація (за САМОАЛ)	0,14	-1,13	0,10	-1,07	0,08	1,44	0,09	1,12	0,10	-1,07	0,11	-1,02	0,14	-1,03	0,08	1,45
Мотиваційна готовність (за технікою «Мій шлях в професію» М.Ю.Варбан та О.Б.Старовойтенко в авторській модифікації)	0,18	1,23	0,15	1,25	0,14	1,04	0,23	-0,63	0,21	-0,07	0,24	-0,08	0,15	-1,21	-0,09	-1,13
Змістова готовність (за технікою «Піраміда професійного зростання» М.Ю.Варбан та О.Б.Старовойтенко в авторській модифікації)	0,22	-1,24	0,15	-1,17	0,07	1,25	0,04	1,17	0,25	-1,23	0,27	-1,22	0,16	-1,20	0,48	0,13
Операційна готовність (за «Методом експертних оцінок та самооцінок якостей професіонала» М.Ю.Варбан в авторській модифікації)	0,45	-0,57	0,44	-0,61	0,43	-0,59	0,59	-0,60	0,54	-0,59	0,58	-0,51	0,55	-0,45	0,43	-0,40
Ціннісна готовність (за методикою «Цінності професійного життя» М.Ю.Варбан)	0,70	-1,42	0,61	-1,56	0,75	-1,84	0,74	-1,32	0,68	-1,05	0,56	-1,27	0,48	-1,27	0,41	-1,13

Додаток Б

Таблиця Б.7

**Результати студентів експериментальних та контрольних груп за «Опитувальником структури темпераменту»
В.М.Русалова (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)**

Шкала опитувальника	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Предметна ергічність	0,6974	0,6831	0,6715	0,6004	0,6231	0,6574	0,5917	0,6547
Соціальна ергічність	0,5682	0,5113	0,5244	0,5819	0,5712	0,5004	0,5532	0,5618
Пластичність	0,4531	0,5002	0,4891	0,4912	0,4342	0,4458	0,5212	0,5006
Соціальна пластичність	0,4402	0,4318	0,4911	0,4005	0,5124	0,5226	0,5018	0,5611
Темп та швидкість	0,4897	0,5314	0,5612	0,5545	0,5618	0,5910	0,5832	0,5617
Соціальний темп	0,5143	0,5528	0,5004	0,5232	0,5515	0,5918	0,5690	0,5724
Емоційність	0,5846	0,5312	0,5774	0,5897	0,5125	0,5602	0,5835	0,5897
Соціальна емоційність	0,6214	0,6810	0,6713	0,6524	0,6807	0,6131	0,6027	0,6312
Шкала соціальної бажаності відповідей	0,4112	0,4563	0,4824	0,4510	0,4024	0,4221	0,4768	0,4001

Додаток Б

Таблиця Б.8

**Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за компонентами готовності (високим рівнем)
респондентів до виконання професійної діяльності
(в балах за результатами факторного аналізу)**

Високий рівень готовності студентів до виконання професійної діяльності	Констатувальне дослідження								Заклучний зріз формувального експерименту							
	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4
Мотиваційна готовність	0,3142	0,2846	0,2714	0,3561	0,3428	0,2518	0,2248	0,2645	0,5619	0,6002	0,5814	0,5513	0,4202	0,3784	0,3816	0,3906
Змістова готовність	0,3848	0,4256	0,3025	0,3744	0,3841	0,4026	0,4155	0,3949	0,6911	0,6003	0,6188	0,6242	0,5116	0,5236	0,5548	0,5268
Операційна готовність	0,2490	0,2641	0,2711	0,3112	0,2518	0,2002	0,2848	0,3142	0,5124	0,5589	0,5322	0,5583	0,3612	0,3848	0,3725	0,3122
Ціннісна готовність	0,2105	0,1962	0,2264	0,2041	0,2348	0,2140	0,2516	0,2003	0,6849	0,7134	0,7069	0,7218	0,4125	0,4506	0,3524	0,3814
Композитна оцінка готовності	0,2944	0,2826	0,2453	0,2545	0,2691	0,2893	0,2764	0,2831	0,5814	0,5324	0,5516	0,5829	0,4601	0,4823	0,3910	0,4128

Додаток Б

Таблиця Б.9

Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за показниками готовності до виконання перекладацької діяльності (в %)

Показники готовності до виконання перекладацької діяльності	Констатувальне дослідження								Заключний зріз формувального експерименту							
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Високий рівень потреби у виконанні перекладацької діяльності	38,25	34,19	35,39	39,01	34,16	38,47	33,02	34,56	55,24	56,12	50,03	54,28	41,27	39,18	38,63	38,41
Передбачення майбутнього результату в перекладацькій діяльності (високий рівень)	24,22	23,49	24,05	26,51	27,48	25,23	26,12	27,40	58,26	59,01	61,43	62,49	36,22	34,51	36,05	33,17
Усвідомлення необхідності розв'язання мети перекладацької діяльності (високий рівень)	41,84	39,22	42,55	40,04	38,58	31,44	37,47	31,16	66,17	68,34	69,70	71,43	41,25	35,16	38,94	39,47
Високий рівень здійснення перекладацької діяльності	25,06	23,02	22,49	25,11	24,01	28,46	25,61	23,17	56,44	58,30	61,97	69,78	41,27	40,13	39,04	35,63
Орієнтування у міжособистісних стосунках у перекладацькій діяльності (високий рівень)	34,58	31,27	35,48	31,03	34,49	36,12	37,42	38,94	59,11	58,37	56,48	53,01	42,14	40,34	42,29	39,47

Додаток В
Анкета для визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутніх перекладачів

Запитання
1. Чи подобається Вам майбутня професія?
1. Так
2. Скоріше так, ніж ні
3. Скоріше ні, аніж так
4. Ні
5. Важко відповісти
2. Чи цікаво Вам навчатися?
1. Так
2. Скоріше так, ніж ні
3. Скоріше ні, аніж так
4. Ні
5. Важко відповісти
3. Чи будете Ви навчатися та працювати за спеціальністю після закінчення вищого освітнього закладу?
1. Скоріш за все – так
2. Скоріше за все – ні
3. Ще не знаю
4. Якби Ви знову обирали би професію, то в якій сфері бажали би працювати найбільшою мірою?
1. В сфері науки, освіти
2. В сфері торгівлі, побутового обслуговування
3. В сфері мистецтва, культури
4. В сфері економіки, права
5. В сфері бізнесу
5. Чи вистачатиме Вам стипендії, яку Ви отримуєте у вищому освітньому закладі, для забезпечення повноцінного життя?
1. Так, в цілому вистачатиме
2. Вистачатиме, але завжди собі де в чому відмовляю
3. Безумовно, не вистачатиме
6. Чи маєте Ви гроші (заробіток) окрім стипендії?
1. Так
2. Ні
7. Ви вважаєте, що освіта має бути платною?
1. Так
2. Ні
3. Важко відповісти
8. Чи подобається Вам кредитно-модульна система оцінки навчальної успішності?
1. Так, подобається
2. Не зовсім подобається

3. Не знаю		
4. Зовсім не подобається		
9. Як Ви вважаєте, чи потрібна взагалі така система? (крім тих респондентів, хто в попередньому запитанні обрав відповідь 3)		
1. Так		
2. Ні		
3. Важко відповісти		
10. Чи знаєте Ви, що таке європейська система освіти?		
1. Так, знаю		
2. Знаю в загальних моментах		
3. Не знаю		
11. Як би Ви оцінили основну кількість студентів за знанням базових предметів та здібностями до навчання основам здійснення перекладацької діяльності?		
1. Високий рівень		
2. Середній рівень		
3. Низький рівень		
	Знання базових предметів	Здібності до навчання основам здійснення перекладацької діяльності
12. Чи вважаєте Ви, що в умовах ринкової економіки для досягнення успіху обов'язковою є вища освіта?		
1. Так, потрібними є вища освіта та висока кваліфікація на рівні професійної майстерності		
2. Ні, головне, щоб людина була заповзятою, мала сформовані ділові риси особистості		
3. Важко відповісти		
13. Який життєвий шлях після закінчення вищого освітнього закладу здається Вам найбільшою мірою привабливим? (Ви можете обрати лише одну відповідь)		
1. Буду шукати місце, де гарно платять		
2. Маю на меті оволодіти власною справою та буду до цього прагнути		
3. Буду намагатися уїхати за кордон і там працювати там		
4. Буду жити як вийде, як дозволять зовнішні обставини		
5. Буду намагатися отримати іншу спеціальність, з більш високою оплатою праці		
6. Поступлю до аспірантури після закінчення університету		
7. Інше		

Додаток В

Таблиця В.1

Сформованість мотивів навчальної діяльності студентів експериментальних та контрольних груп (за 7-бальною шкалою, N = 303)

№ з/п	Мотиви	Середній бал	
		Експериментальні групи	Контрольні групи
1.	Стати кваліфікованим спеціалістом зі знанням іноземної мови	5,8	5,7
2.	Подобається вивчати іноземну мову	6,2	6,1
3.	Успішно навчатися і здавати сесію	5,5	5,8
4.	Успішно здати кваліфікаційний екзамен з іноземної мови на рівень В-2 або більш високий рівень	3,1	3,3
5.	Знання іноземної мови надає доступ до нової професійної інформації	3,6	3,2
6.	Від знання іноземної мови залежатиме моє благополуччя в майбутньому	6,1	6,3
7.	Бажання після закінчення вищого освітнього закладу працювати в іноземній фірмі або за кордоном	6,8	7,0
8.	Бажання знати іноземну мову на всяк випадок, в житті знадобиться	0,3	0,5
9.	Постійно отримувати стипендію	6,5	6,6
10.	Отримати схвалення батьків і оточення	3,4	3,8
11.	Не відставати від одногрупників	4,1	4,0
12.	Досягнути повагу з боку викладачів	5,5	3,7
13.	Бути прикладом одногрупникам	5,8	5,2
14.	Уникнути засудження і покарання за погане навчання з іноземної мови	2,4	1,5
<i>Загальний рівень мотивації</i>		4,65	4,48

Додаток В

Таблиця В.2

Розподіл смислових одиниць студентських творів за типами спрямованості майбутньої професійної діяльності (в %, констатувальне дослідження)

Тип спрямованості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Індивідуалістична	41,05	36,08	38,49	40,56	42,25	39,18	38,64	37,08
Інтерактивна	31,17	32,03	35,67	32,53	31,08	36,48	35,11	34,92
Альтруїстична	27,78	31,89	25,84	26,91	26,67	24,34	26,25	28,00

Додаток В

Таблиця В.3

**Розподіл смислових одиниць студентських творів за типами спрямованості майбутньої перекладацької діяльності
(в %, констатувальне дослідження)**

Тип спрямованості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Ситуативно-проблемний	11,44	10,24	6,69	8,89	8,07	5,11	9,99	11,70
Матеріальний	31,24	30,16	29,28	28,42	25,16	31,04	30,66	32,48
Соціальний	21,48	22,15	26,58	27,01	29,42	26,08	29,23	25,06
Комунікативний	28,40	29,32	28,41	25,16	29,04	28,63	21,40	21,02
Аксіологічний	7,44	8,13	9,04	10,52	8,31	9,14	8,72	9,74

Додаток В.1

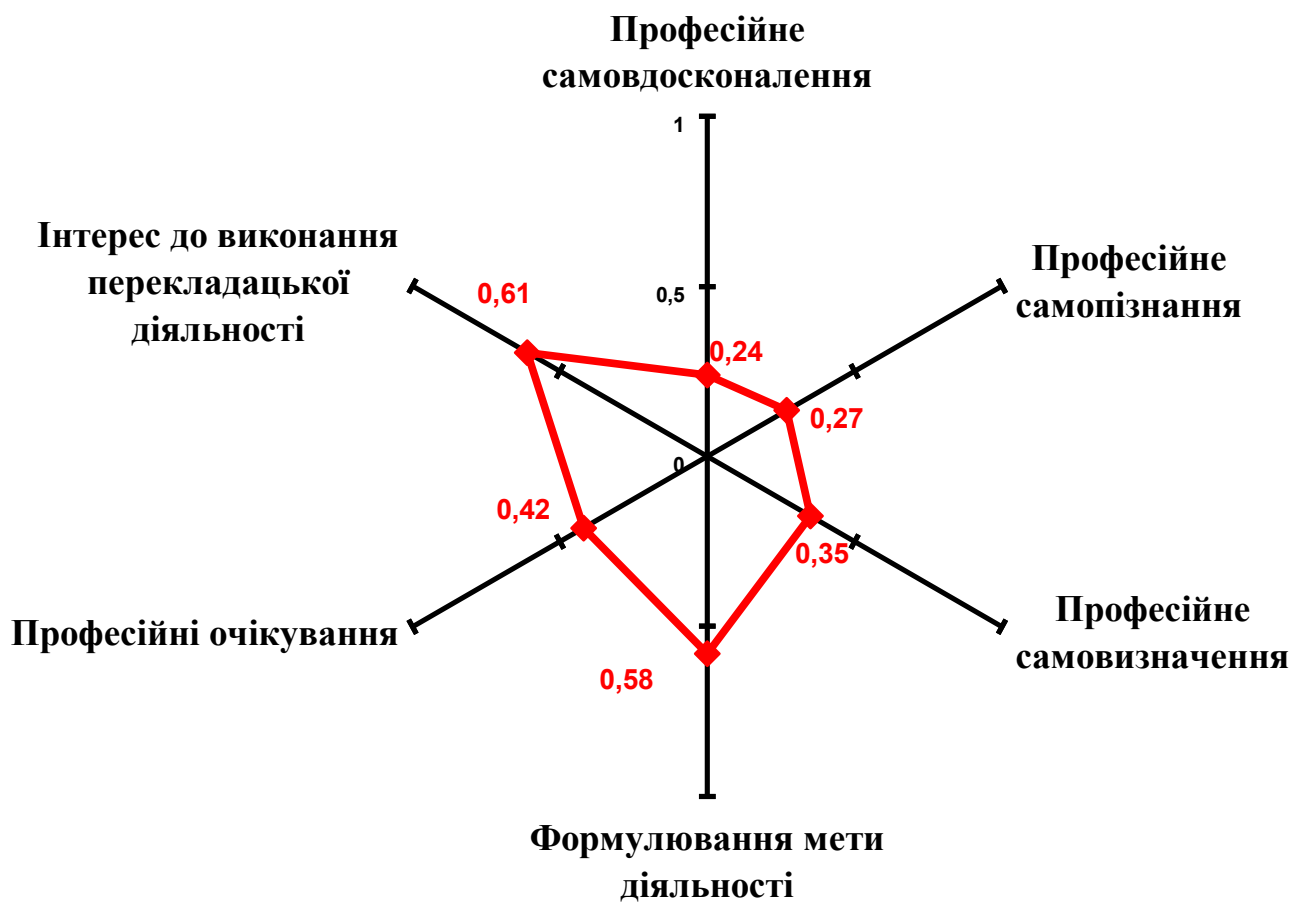


Рис. В.1.1. Результати студентів групи Е1 за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток В.1

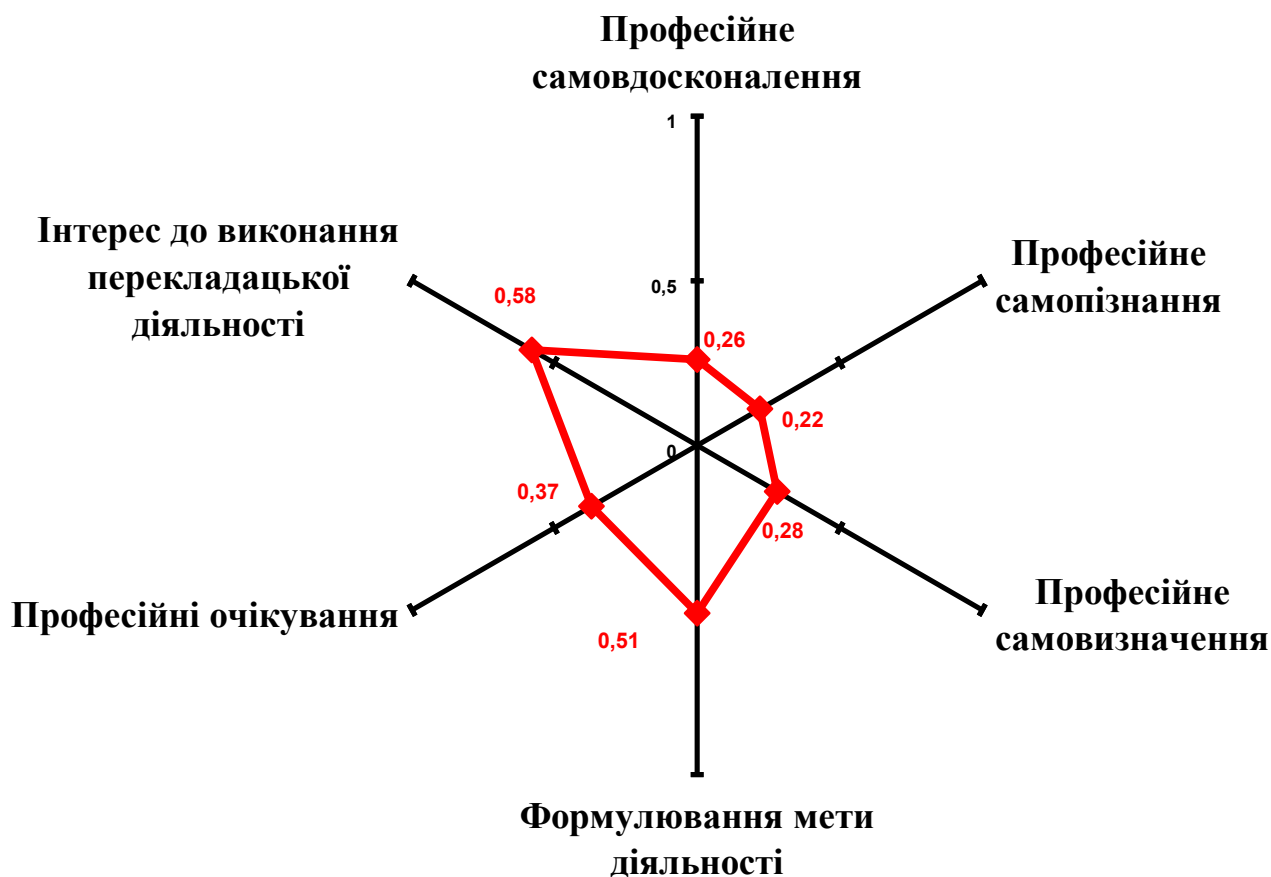


Рис. В.1.2. Результати студентів групи Е2 за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток В.1

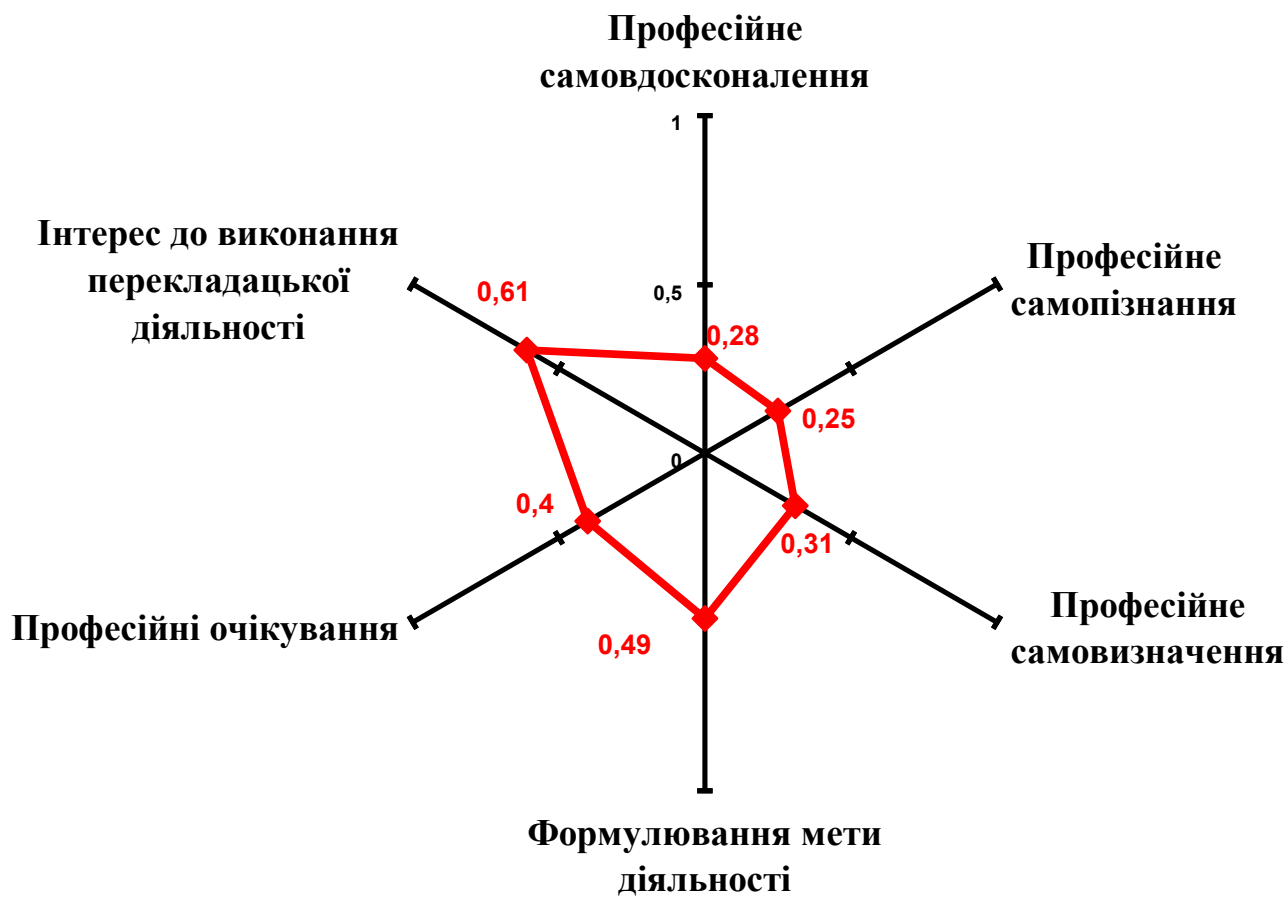


Рис. В.1.3. Результати студентів групи Е3 за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток В.1

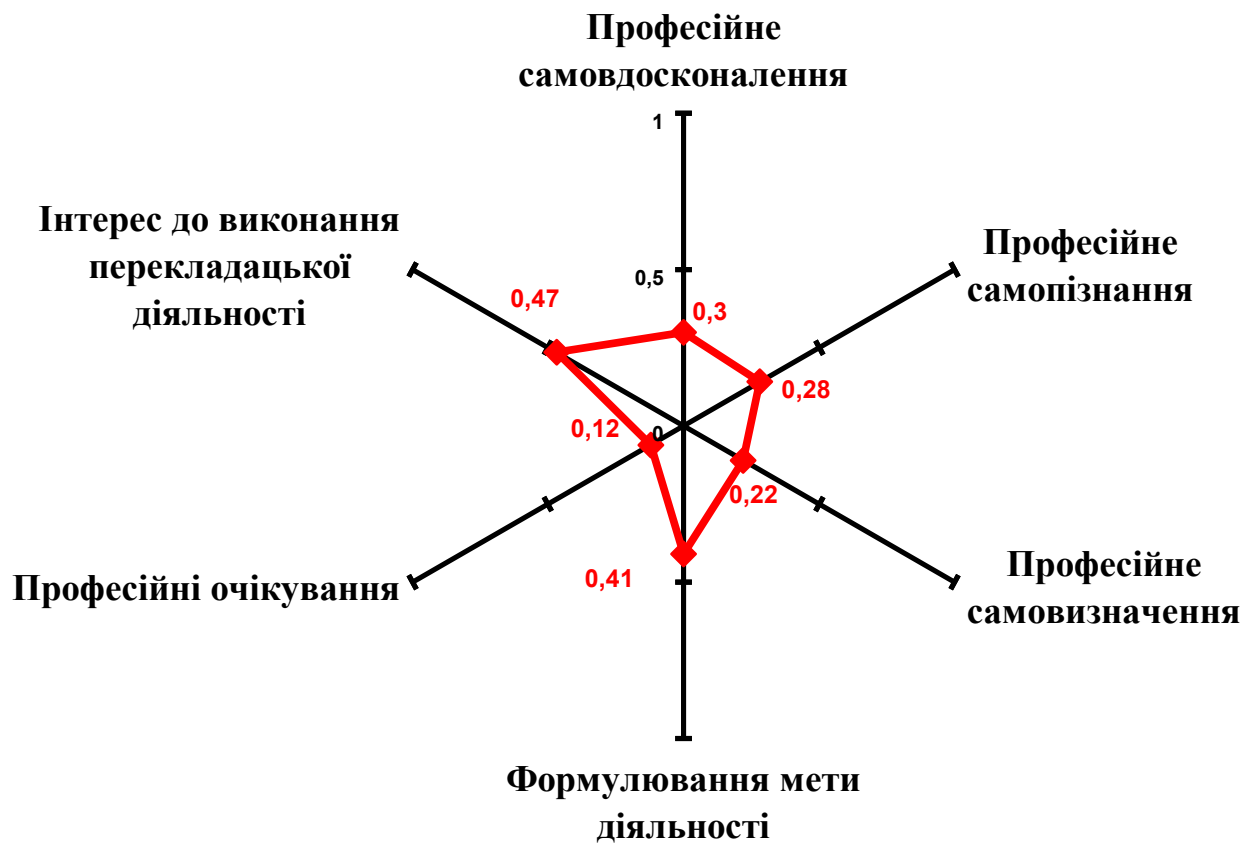


Рис. В.1.4. Результати студентів групи ЕЗ за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток В.1

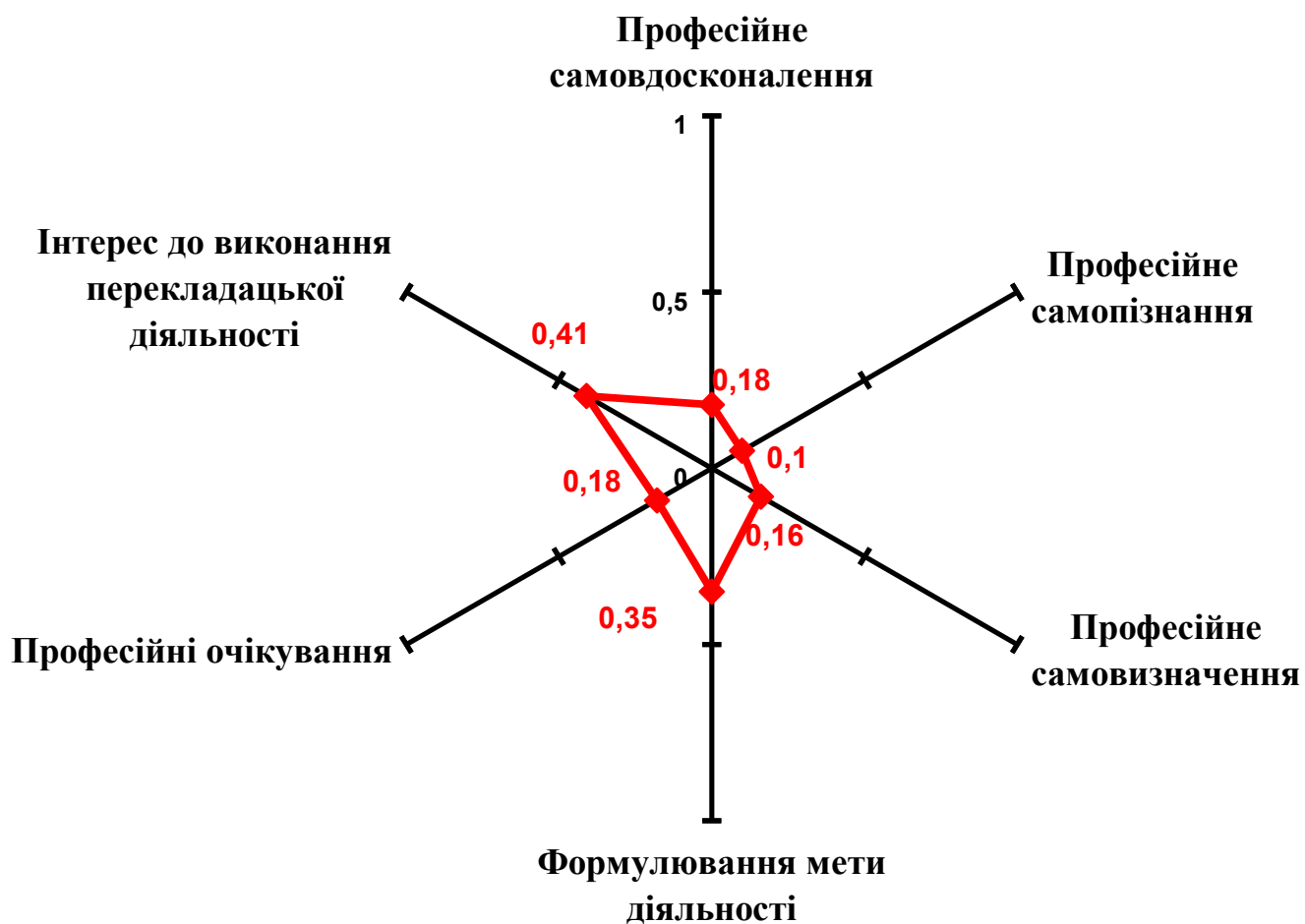


Рис. В.1.5. Результати студентів групи К1 за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток В.1

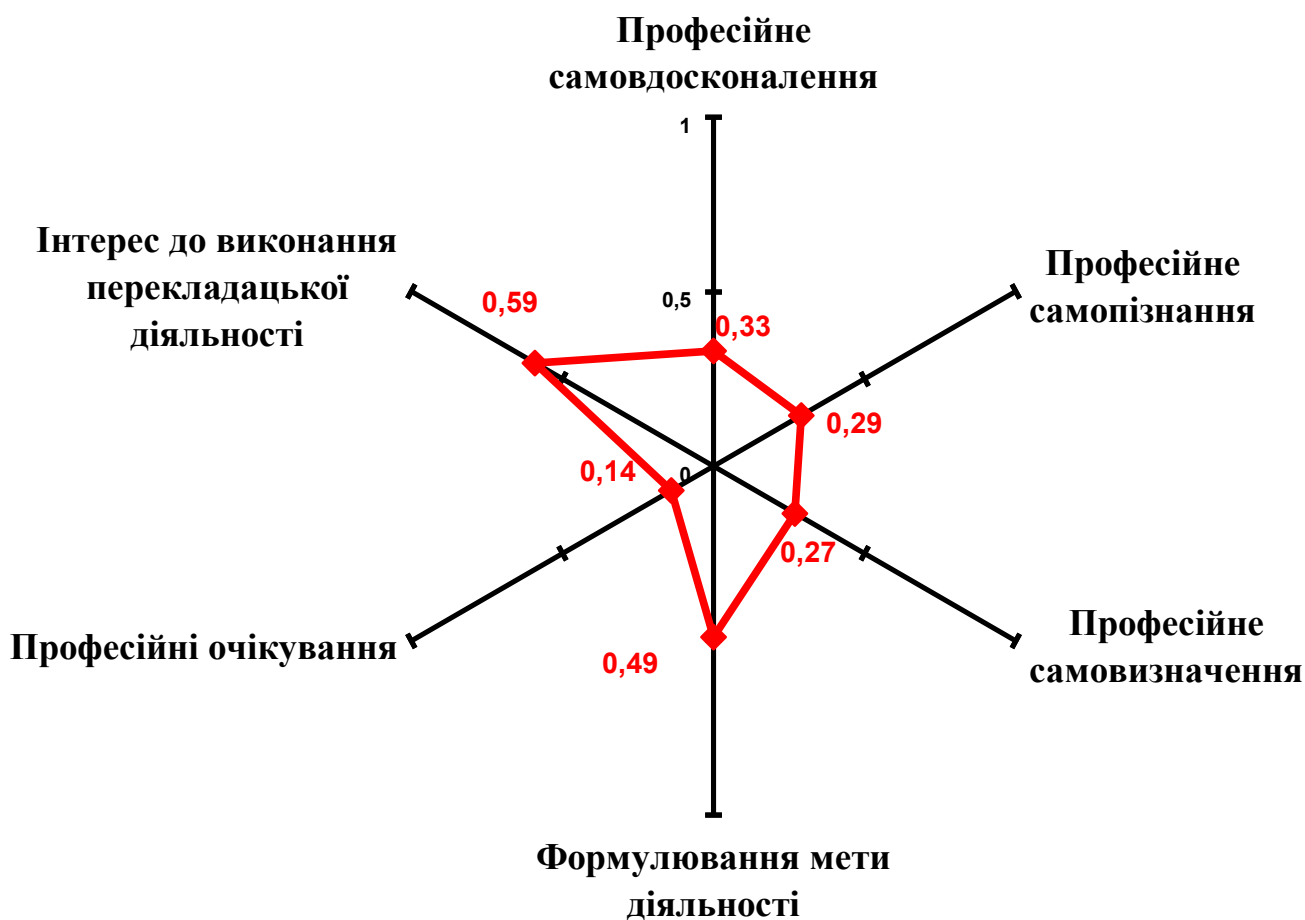


Рис. В.1.6. Результати студентів групи К2 за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток В.1

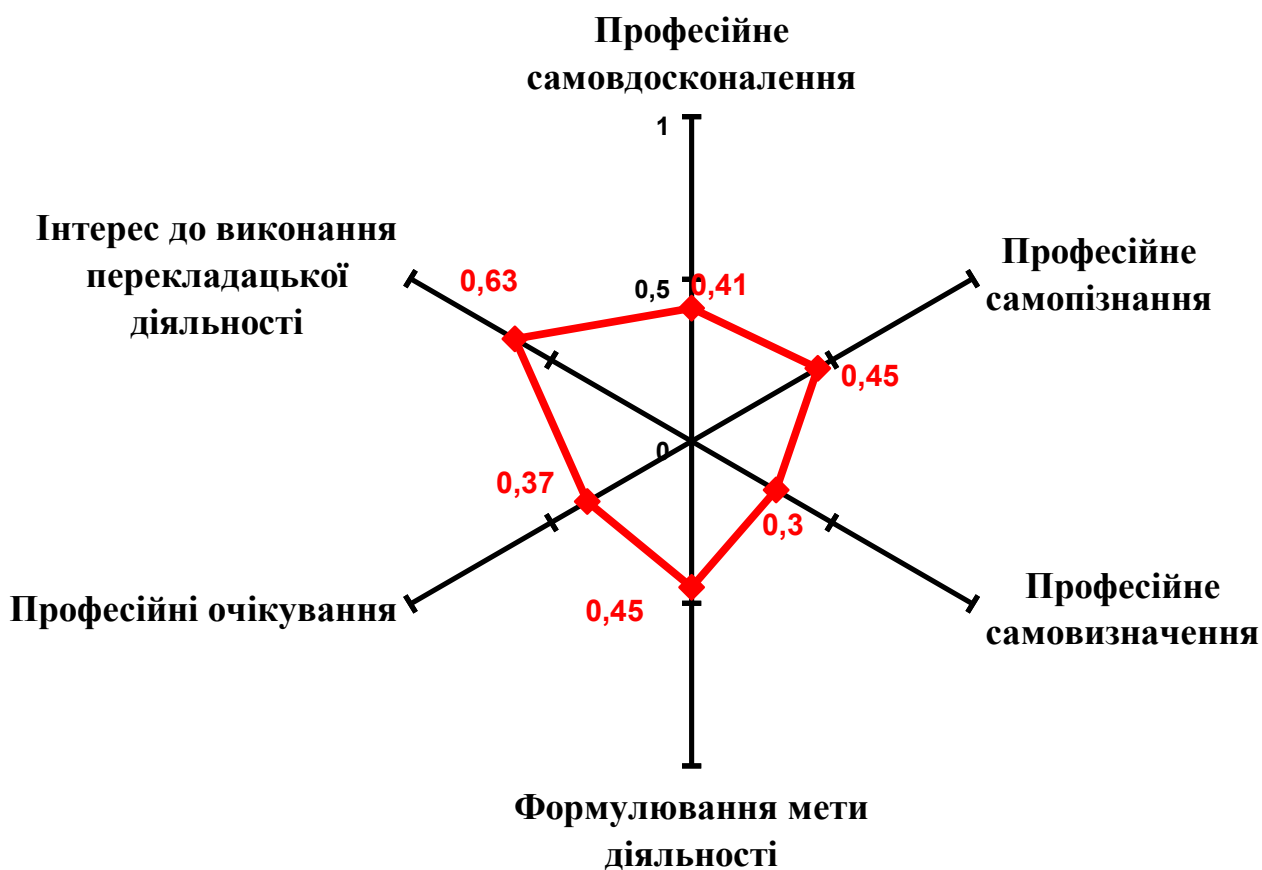


Рис. В.1.7. Результати студентів групи КЗ за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток В.1

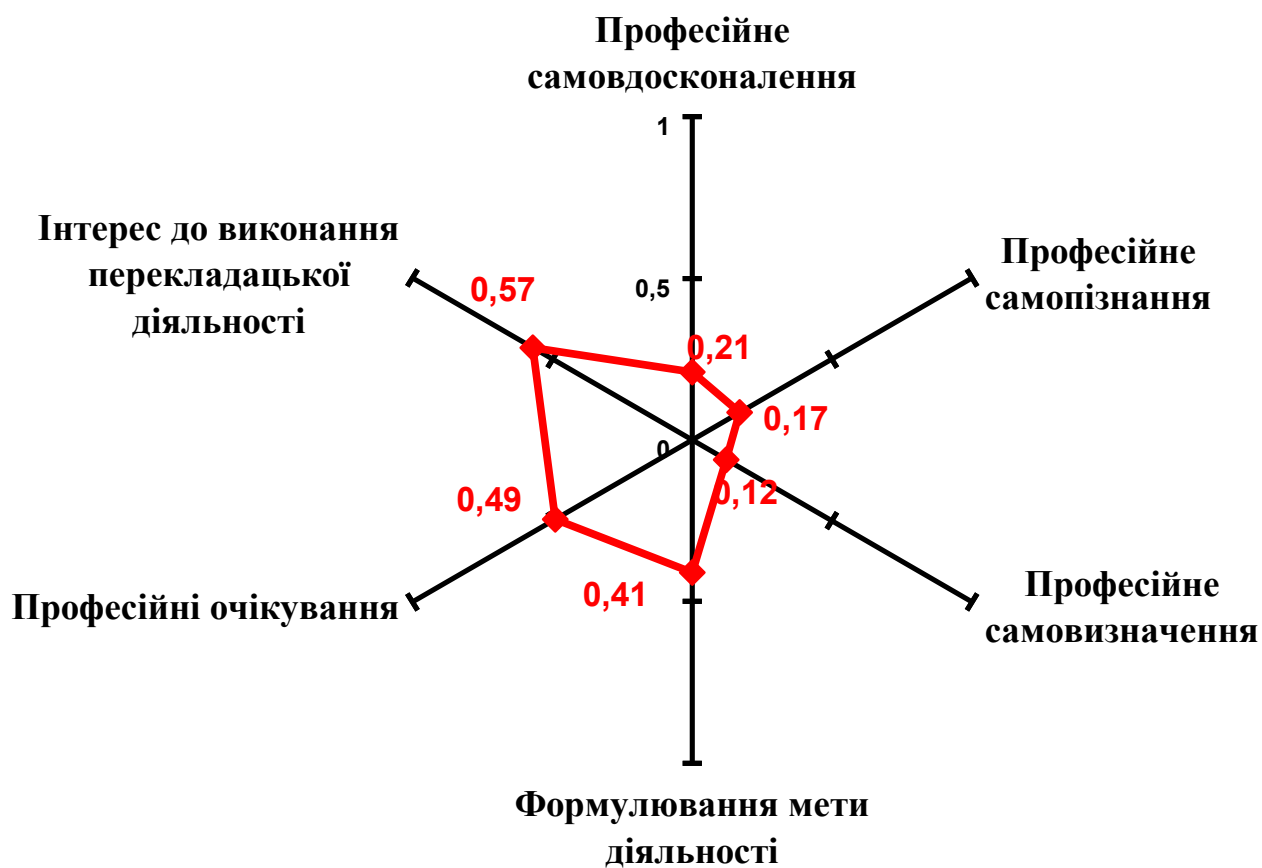


Рис. В.1.8. Результати студентів групи К4 за складовими мотиваційного компоненту професійної компетентності (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Д

Таблиця Д.1

Сформованість компетенцій, що увійшли до когнітивного компоненту професійної компетентності майбутніх перекладачів (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Компетенції	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Мовна (або лінгвістична)	0,4256	0,4311	0,3918	0,3876	0,4401	0,3615	0,3628	0,3990
Лінгвокраїнознавча	0,3112	0,3885	0,3240	0,3348	0,3914	0,3618	0,3949	0,4025
Інтерпретативна	0,2516	0,2487	0,2563	0,2619	0,3110	0,2773	0,2843	0,2948
Міжкультурна	0,2146	0,2243	0,2451	0,2663	0,2949	0,3006	0,2849	0,3155
Стратегіальна	0,2058	0,2114	0,2240	0,2610	0,2519	0,2421	0,2912	0,2143
Трансформаційна	0,2911	0,3158	0,3220	0,3149	0,3202	0,3313	0,2848	0,2551
Інформаційна	0,3648	0,3954	0,3801	0,3743	0,3819	0,4125	0,4205	0,4356

Додаток Д

Таблиця Д.2

**Сформованість професійних якостей майбутніх перекладачів
(в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)**

Професійні якості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Вміння встановлювати контакт із колективом	0,2516	0,2843	0,3142	0,2829	0,2819	0,2714	0,2645	0,2302
Вміння працювати самостійно	0,3223	0,3016	0,3249	0,2944	0,2618	0,2559	0,2602	0,2708
Вміння працювати в групі	0,2113	0,2244	0,2619	0,2840	0,2732	0,2602	0,2456	0,2703
Вміння налагоджувати контакт із співрозмовником	0,2692	0,2817	0,3149	0,3055	0,2913	0,2648	0,2745	0,2831
Використання у мовленні кліше – формул ввічливості	0,3594	0,3847	0,3909	0,4052	0,3643	0,3791	0,3892	0,4001
Вміння співпереживати	0,3411	0,2967	0,2838	0,3129	0,3054	0,2651	0,2131	0,4292
Повага щодо культурних цінностей	0,3102	0,2846	0,2713	0,2897	0,2733	0,2655	0,2897	0,3112
Вміння діяти в нестандартних ситуаціях	0,2694	0,2809	0,2512	0,2542	0,2724	0,2897	0,2403	0,2564
Вміння розповісти та написати про себе іноземною мовою	0,6134	0,6803	0,6543	0,5713	0,6028	0,6322	0,6817	0,6972
Вміння організувати конференцію	0,1317	0,1008	- 0,0251	- 0,1341	- 0,0158	0,1378	- 0,2654	0,0025
Вміння підготувати доповідь, повідомлення	0,0227	0,5368	- 0,0171	- 0,0223	0,0012	0,0069	- 0,0273	- 0,4247
Вміння виступити на конференції, прочитати лекцію	- 0,0021	- 0,0001	- 0,0023	- 0,0004	0,0012	- 0,0025	- 0,0018	0,0001
Розуміння усного повідомлення професійного змісту на конференції, лекції	0,4354	0,4781	0,4895	0,5168	0,5563	0,4919	0,5813	0,5125
Переказ почутого повідомлення своїми словами (в усній або письмовій формах)	0,4792	0,4816	0,4533	0,4401	0,4125	0,4403	0,5063	0,4924

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

**Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за рівнями розвитку ергономічного компоненту професійної компетентності
(в %, констатувальне дослідження)**

Рівні розвитку ергономічного компоненту професійної компетентності	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Високий	25,46	23,12	24,26	23,82	24,01	26,74	24,21	25,96
Середній	35,21	38,04	35,27	37,23	30,64	31,25	32,29	33,71
Низький	39,33	38,84	40,47	38,95	45,35	42,01	43,50	40,33

Додаток Ж.1

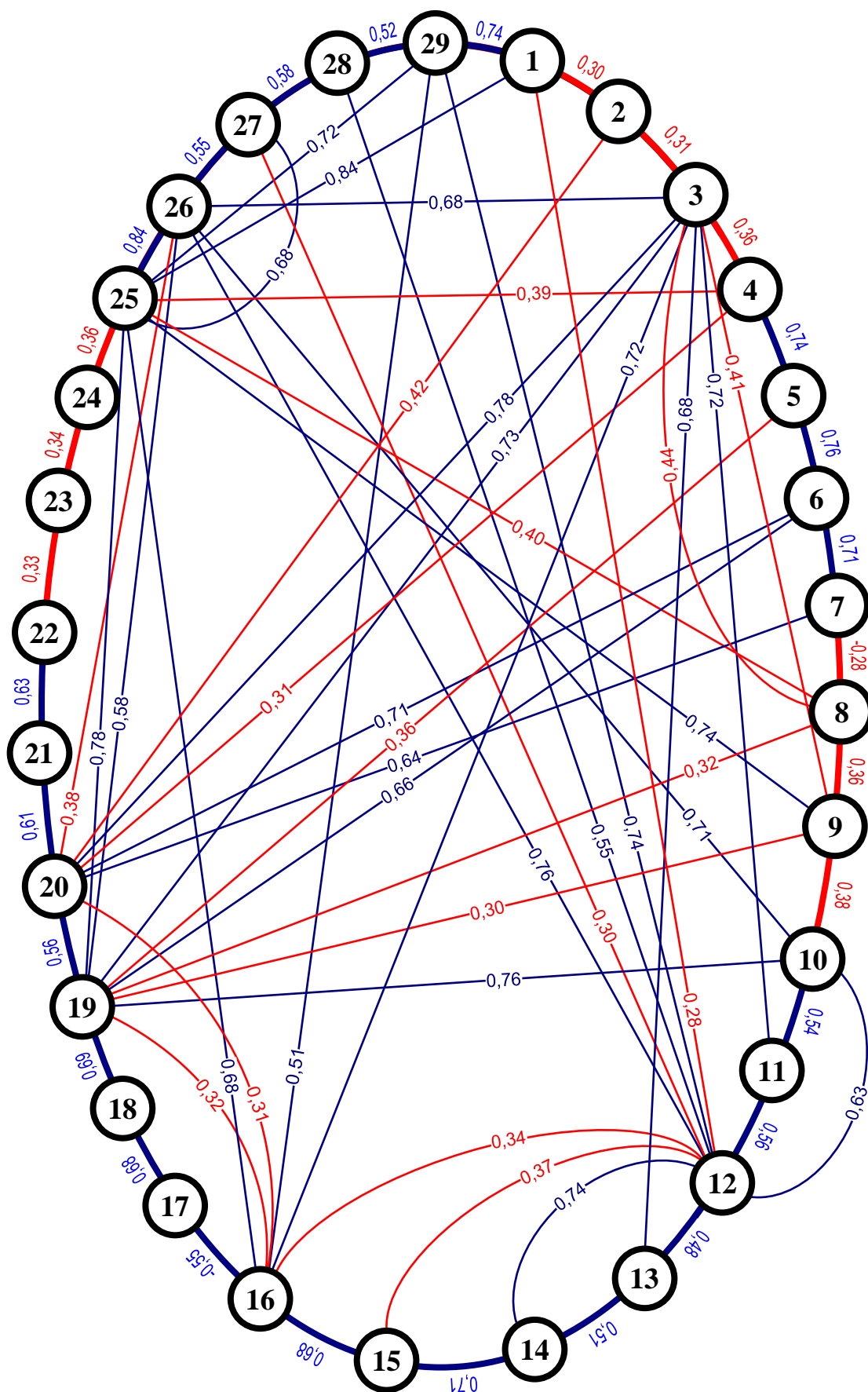


Рис. Ж.1.1. Кореляційні зв'язки структурних складових ергономічного компоненту професійної компетентності майбутніх перекладачів та складових перекладацької свідомості студентів експериментальних та контрольних груп (в балах, за результатами кореляційного аналізу, констатувальне дослідження)

Умовні позначки:

————— - кореляційні зв'язки значущі на рівні достовірності 0,01;

————— - кореляційні зв'язки значущі на рівні достовірності 0,05;

- 1** – системне мислення;
- 2** – творче мислення;
- 3** – комунікативна компетентність;
- 4** – регуляційно-вольові якості;
- 5** – емоційно-психологічна стійкість;
- 6** – емпатійність;
- 7** – морально-етичні якості;
- 8** – організаційні якості;
- 9** – управлінські якості;
- 10** – здатність до відрефлексування діяльності;
- 11** – змістова оцінка перекладацької ситуації;
- 12** – розуміння перекладацької ситуації;
- 13** – прийняття доцільних щодо перекладацької діяльності рішень;
- 14** – врахування та прогнозування наслідків прийнятих перекладацьких рішень;
- 15** – використання пізнавальних умінь у перекладацькій діяльності;
- 16** – композитна оцінка когнітивного шару перекладацької свідомості;
- 17** – емотивна оцінка перекладацької ситуації;
- 18** – готовність виконувати перекладацьку діяльність на основі культурологічних імперативів свідомості;
- 19** – композитна оцінка емотивно-конативного шару перекладацької свідомості;
- 20** – прийняття міжкультурних цінностей та норм як таких, що є особистісно значущими для людини;
- 21** – сформованість ціннісно-сислової готовності до здійснення ефективної перекладацької діяльності;
- 22** – здійснення морально-етичної оцінки перекладацької діяльності;
- 23** – ціннісне ставлення до суб'єктів та об'єктів перекладу;
- 24** – композитна оцінка ціннісно-сислового шару перекладацької свідомості;
- 25** – композитна оцінка перекладацької свідомості;
- 26** – соціальний інтелект;
- 27** – ерудованість;
- 28** – абстрактно-логічне мислення;
- 29** – аналітичне мислення.

Додаток 3

Таблиця 3.1

**Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за рівнями розвитку професійної творчості
(в %, констатувальне дослідження)**

Рівні розвитку професійної творчості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Високий	29,76	26,11	27,13	22,04	25,84	23,12	26,04	27,35
Середній	31,55	29,19	26,04	27,12	25,11	26,94	28,31	31,15
Низький	38,69	44,70	46,83	50,84	49,05	49,94	45,65	41,50

Додаток 3

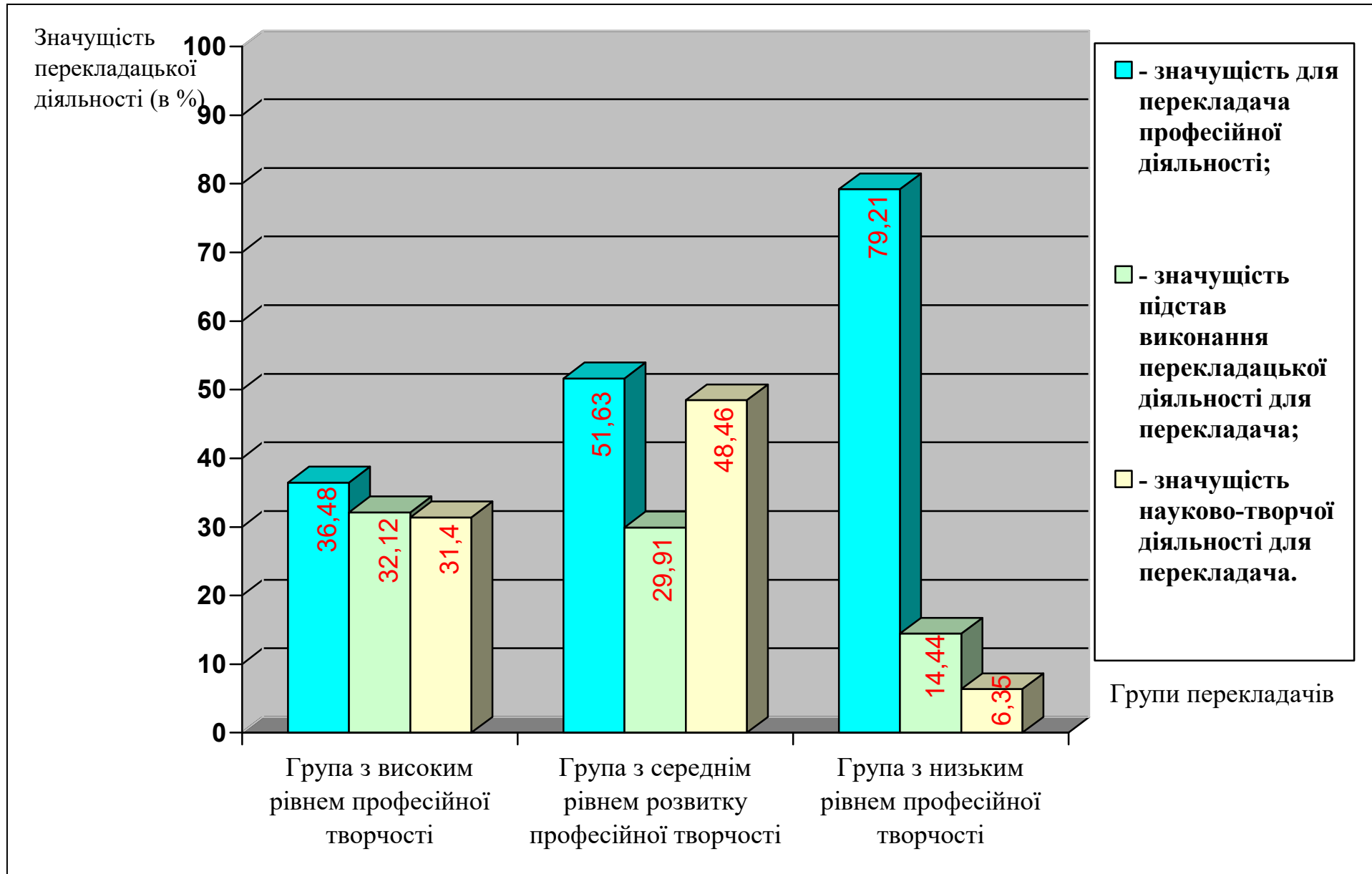


Рис. 3.1. Розподіл перекладачів за оцінкою ними значущих видів перекладацької діяльності (в %, констатувальне дослідження)

Додаток 3

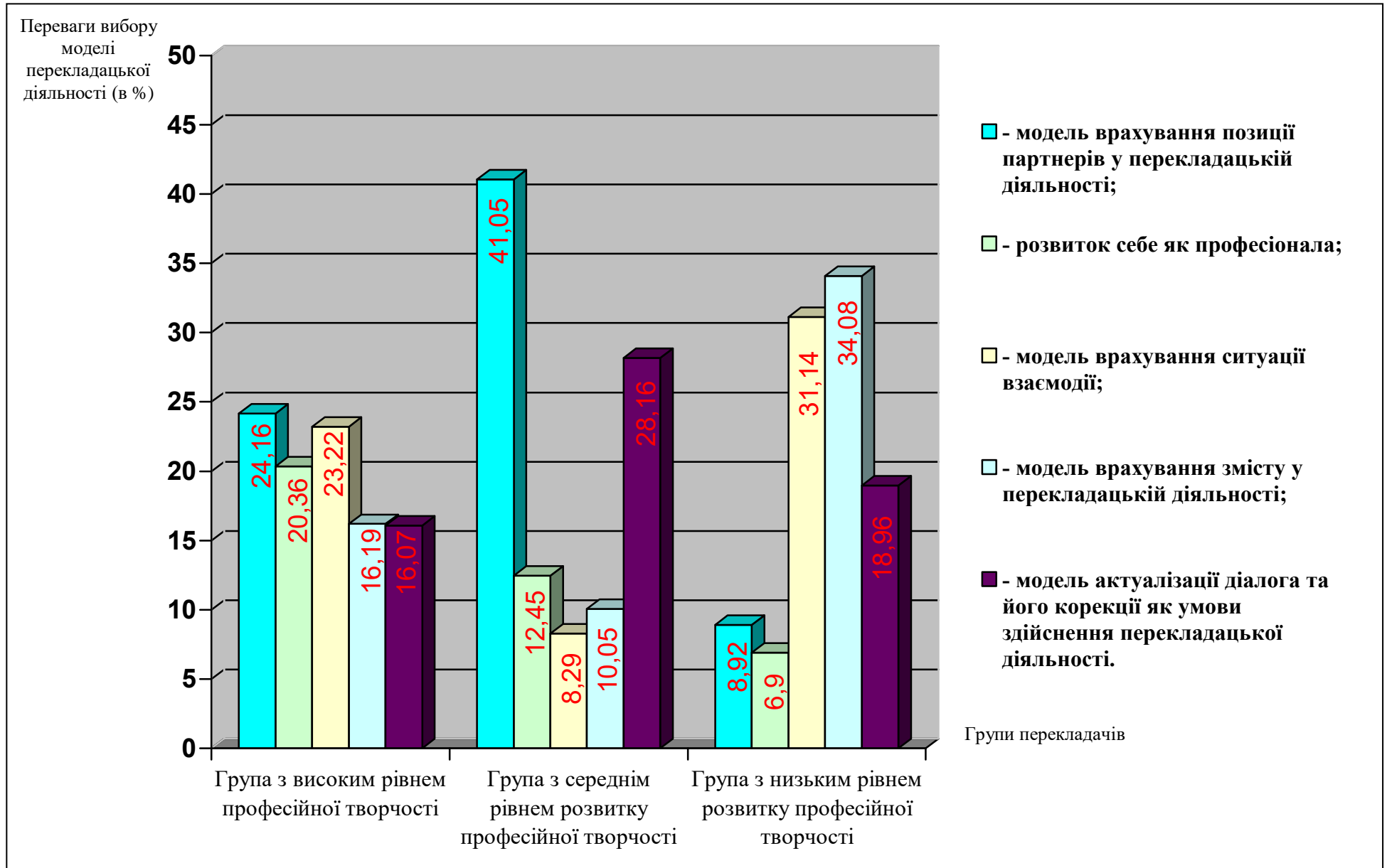


Рис. 3.2. Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за перевагою вибору моделей перекладацької діяльності (в %, констатувальне дослідження)

Додаток К

«Щоденник спостережень за перекладацькою діяльністю» студентів експериментальних груп

Щоденник виготовляється із зошита розміром 20*29 см. Сторінки зрізаються вгорі на 75-80 мм. Над зрізаними сторінками надписуються назви структурних складових та компонентів перекладацької діяльності: **I. Потреба в здійсненні перекладацької діяльності:** 1) мотиваційний компонент; 2) комунікативно-рефлексивний компонент. **II. Усвідомлення необхідності досягнення найбільш продуктивного результату в перекладацькій діяльності:** 1) регулятивно-вольовий компонент; 2) емотивний компонент. **III. Орієнтування у міжособистісних взаємостосунках:** 1) соціально-рефлексивний компонент; 2) емоційно-рефлексивний компонент. **IV. Передбачення результату перекладацької діяльності:** 1) інтуїтивний компонент; 2) дискурсивний компонент; 3) афективно-антиципативний компонент. **V. Володіння засобами здійснення ефективної перекладацької діяльності:** 1) гностичний компонент; 2) моторний компонент; 3) афективно-гностичний компонент. Нижче наводиться характеристика кожного із них, методи фіксації результатів спостереження та ті об'єктивні показники в діяльності студентів, за наявності чи відсутності яких можна робити висновок щодо сформованості даного компоненту у перекладацькій свідомості респондента.

I. Потреба в здійсненні перекладацької діяльності.

Містить два компоненти: 1) *мотиваційний компонент*; 2) *комунікативно-рефлексивний компонент*.

Для діагностики першого мотиваційного компоненту використовується природній експеримент (спостереження за навчальним процесом на заняттях). Якщо студент активно включається в роботу, то у відповідній графі ставиться знак «+», якщо ні – тоді знак «-».

Для другого – комунікативно-рефлексивного компоненту – використовувався такий метод, як бесіда. Об'єктивним критерієм сформованості даного компонента є запитання експериментатора: «Чи заохоче викладач оригінальне розв'язання проблеми?» та позитивна відповідь студента на нього. Негативна відповідь свідчить

про низький рівень сформованості даного компонента. У відповідному розділі щоденника на момент спостереження (під час навчального заняття) фіксується «+» або «-».

II. Усвідомлення необхідності досягнення найбільш продуктивного результату в перекладацькій діяльності.

Містить три компоненти: 1) *регулятивно-вольовий* (актуалізація мотивації перекладацької діяльності, вибір мотивів та цілей перекладацької діяльності навіть за умов ситуацій когнітивного дисонансу, регуляція фахівцем зовнішніх дій та внутрішніх інтуїтивних бажань). Метод, який використовується, – спостереження. В щоденнику фіксується, чи дає студент оригінальний (неподібний на інші) результат, чи прагне виконати перекладацьку діяльність оригінально або стандартно. Позначається, відповідно, «+» або «-».

2. *Емотивний компонент* (усвідомлення емотивного контексту перекладацької ситуації, вибір адекватних даній ситуації стратегій поведінки та діяльності). Метод – бесіда. Студентам після закінчення заняття задається запитання: «Що в твоїй роботі (відповіді) було найбільшою мірою емотивним?» Об'єктивним критерієм сформованості даного компонента є такі відповіді студентів: «Підхід до проблеми», «особистісна зацікавленість», «знайдений тільки мною додатковий матеріал», «використання нових, експресивних засобів», «відхід від прийнятого стандарту», «власні життєві приклади», «піднімаю питання, які не зачіпав викладач», «шукаю нові, експресивні коментарі стосовно фактів, а не користуюсь старими», «намагаюсь дещо по-іншому розв'язати проблему та задати запитання», «намагаюсь самостійно робити висновки» і т.д. Об'єктивним показником відсутності компоненту є відповідь «не знаю» або «нічого».

III. Орієнтування у міжособистісних взаємостосунках – характеризує відображення у свідомості адресанта особливостей його взаємостосунків з адресатами та іншими людьми. До даної складової входять такі компоненти: 1) *соціально-рефлексивний компонент* (соціально-сміслові настановлення – погляди людини на світ та образ того, до чого він/вона прагне, уявлення про себе та розуміння значення своєї професійної діяльності «зараз» та «у майбутньому»).

Метод – спостереження: студент не припиняє працювати над перекладом, доки не отримає найбільш доцільний з його точки зору (або з позиції викладача) результат.

2) *Емоційно-рефлексивний компонент*, який характеризує емоційно-оцінне ставлення перекладача до себе на основі здійснення порівняння своїх дій із діями інших фахівців, а також відповідне ставлення до своїх колег, яке ґрунтується на оцінці їхньої перекладацької діяльності. Метод – спостереження. В щоденнику фіксується радісний вираз обличчя студентів за умов досягнення оригінального результату, або засмучений у випадку, коли майбутнього фахівця (або викладача) не задовольняють результати перекладацької діяльності.

IV. Передбачення результату перекладацької діяльності.

Містить три компоненти. 1) *Інтуїтивний* (настановлення, передбачення, здогадки, інтуїтивне розуміння особливостей міжособистісної взаємодії, здійснення неусвідомленої психічної активності). Метод – спостереження за інтуїтивним виконанням перекладацької діяльності. 2) *Дискурсивний* (передбачення результату перекладацької діяльності за допомогою актуалізації мисленнєвих операцій аналізу-синтезу, індукції-дедукції, порівняння-узагальнення, абстрагування-конкретизації). Метод – спостереження за студентом, коли він достатньою мірою впевнений у своїх діях та висловлюваннях. 3) *Афективно-антиципативний* (усвідомлення в перекладацькій діяльності передбачень, афектів, настроїв, почуттів – інтелектуальних, моральних, естетичних) тощо. Метод – спостереження. В щоденнику фіксується радісний вираз обличчя респондентів за наявності потрібних знань та умінь (+) і засмучений за їх відсутності (-).

V. Володіння засобами здійснення ефективної перекладацької діяльності – характеризує наявність у людини знань та вмінь, які забезпечують успішність та ефективність перекладацької діяльності. «Володіння засобами здійснення ефективної перекладацької діяльності» вміщує наступні компоненти: 1) *гностичний* (знання щодо найбільш ефективних засобів перекладацької діяльності, необхідних для досягнення очікуваного результату; знання предмету перекладу, своїх властивостей та можливостей, які фасилітуватимуть здійснення ефективної перекладацької діяльності; знання своїх індивідуальних можливостей як суб'єкта

перекладацької діяльності). Метод – бесіда. Основне запитання: «Чи хочеш ти бути подібним на іншого фахівця у перекладацькій діяльності?» Об'єктивним критерієм сформованості даного компонента є відповідь: «Ні, не хочу, я володію найбільш ефективними засобами перекладацької діяльності, стратегіями перекладу, отже, я цілком впевнений у своїх силах та можливостях».

2) *Моторний* (розуміння узагальнених правил здійснення перекладацької діяльності, засобів та стратегій перекладу тощо, здійснення зворотного зв'язку в перекладацькій діяльності). Фіксується за допомогою спостереження.

3) *Афективно-гностичний* (емоційне забарвлення кінестетичних відчуттів, афекти, фрустрація). 3. Афективний компонент – переживання оригінальності результату. Метод – спостереження. В щоденнику фіксується вираз обличчя студента в момент бесіди. Радісний вираз позначається в щоденнику знаком «+», сумний або байдужий – знаком «-».

Кожна сторінка щоденника слугує для записів відповідно однієї групи 10-15 чоловік. Підраховується кількість плюсів у кожного студента та узагальнюється до 100 %. Потім записи зводяться в одну таблицю окрему за кожним курсом і фіксується кількість студентів, які проявили себе в якості суб'єктів творчої діяльності.

Спостереження проводилось експериментатором протягом навчального року на семінарських заняттях кожної групи з практики перекладу в експериментальних групах з I по IV курси навчання.

Додаток К.1

Таблиця К.1

Критерії ставлення студентів до перекладацької діяльності

Критерії ставлення до перекладацької діяльності	Показники сформованості критеріїв			
	Яскраво виражений	Виражений (позитивне ставлення)	Скоріше виражений, ніж ні (нейтральне ставлення)	Не виражений (негативне ставлення)
1. Прагнення усвідомити цілі перекладацької діяльності, здійснювати саморегуляцію, співкерівництво власною діяльністю.	Прагне усвідомити глобальні цілі перекладацької діяльності, адекватно оцінювати свою діяльність та вчинки партнерів.	Прагне усвідомити цілі перекладацької діяльності в цілому.	Не виявляє інтересу до вивчення можливостей вдосконалення своїх знань та вмінь в перекладацькій діяльності.	Не виявляє бажання вдосконалювати власну перекладацьку діяльність, здійснювати індивідуальний підхід до партнерів по спілкуванню та міжособистісній взаємодії в перекладацькій діяльності.
2. Прагнення використовувати в перекладацькій діяльності максимальний обсяг своїх знань, умінь, здійснювати перекладацьку діяльність у швидкому ритмі та з максимальною працездатністю.	Прагне до об'єктивного пізнання законів розвитку системи перекладацької діяльності в умовах ринку праці та міжнародного простору.	Прагне адекватно оцінювати вчинки партнерів по взаємодії в перекладацькій діяльності.	Вивчає стратегії та механізми здійснення перекладацької діяльності з примусу, без ініціативи, допускає недобросовісність у виконанні професійної діяльності.	Не виявляє інтересу до справ партнерів по спілкуванню та у міжособистісній взаємодії в перекладацькій діяльності.
3. Прагнення адекватно сприймати особистість співрозмовника, здійснювати адекватну перекладацьку діяльність.	Прагне надати партнерам по взаємодії допомогу в професійній перекладацькій діяльності.	Прагне вдосконалити знання та вміння розв'язувати конфліктні ситуації в перекладацькій діяльності.	Не прагне до адекватного, об'єктивного пізнання законів самовдосконалення, не використовує ці закони в перекладацькій діяльності.	Не прагне поглиблювати знання, вміння та вдосконалити особливості організації перекладацької діяльності.

Критерії ставлення до перекладацької діяльності	Показники сформованості критеріїв			
	Яскраво виражений	Виражений (позитивне ставлення)	Скоріше виражений, ніж ні (нейтральне ставлення)	Не виражений (негативне ставлення)
4. Прагнення до більш об'єктивного розуміння партнерів по взаємодії в перекладацькій діяльності, організації різного роду діалогічних ситуацій, які дозволяються здійснювати перекладацьку діяльність з максимальною ефективністю.	Прагне поглибити свої знання з основ перекладу, вдосконалити стратегії перекладу, розширити сферу здійснення перекладацької діяльності.	Хоче мати об'єктивне уявлення про ефективну перекладацьку діяльність, але не виявляє активності в розробці стратегій та методів її систематичного вивчення, організації та здійснення.	Не прагне до поглиблення знань про перекладацьку діяльність, оскільки недостатньою мірою усвідомлює цілі власної перекладацької діяльності.	Вивчення основ здійснення перекладацької діяльності виконується недобросовісно, більшою мірою – на побутовому рівні.
5. Прагнення надавати допомогу партнерам по здійсненню перекладацької діяльності.	Прагне використати свої знання, вміння та здібності для повного, глибокого вивчення закономірностей здійснення перекладацької діяльності.	Вивчає технологію реалізації перекладацької діяльності за ситуативною необхідністю без вияву ініціативи.	Не прагне вдосконалювати свої вміння здійснення перекладацької діяльності. Байдуже ставиться до складнощів, успіхів колег.	Потребує постійного контролю з боку керівництва.
6. Прагнення поглибити свої знання, вдосконалювати вміння здійснення ефективної перекладацької діяльності.	Прагне повністю реалізувати змодельований план з метою самовдосконалення, здійснення креативної перекладацької діяльності.	Під час виконання професійних дій, реалізації стратегій у перекладацькій діяльності звертається за порадою, підтримкою до викладачів, партнерів по спілкуванню та міжособистісній взаємодії.	Вимагає періодичного контролю з боку керівників, викладачів.	Відмовляється від здійснення глибокого, повного самовираження в перекладацькій діяльності.

Додаток Л

Таблиця Л.1

Сформованість професійної компетентності майбутніх перекладачів (у %)

Результати за сформованістю професійної компетентності майбутніх перекладачів	Констатувальне дослідження								Заключний зріз формувального експерименту							
	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4
	Мотиваційний компонент професійної компетентності															
Високий рівень	36,42	33,01	30,42	35,16	29,04	32,44	33,12	30,53	62,12	63,18	64,02	65,25	43,11	44,21	45,61	44,25
Середній рівень	33,12	30,06	32,48	36,18	29,95	28,16	35,42	32,43	37,88	36,82	35,98	34,75	28,16	27,02	26,45	26,12
Низький рівень	30,46	36,93	37,10	28,66	41,91	39,40	31,46	37,04	0	0	0	0	28,73	28,77	27,94	29,63
	Підструктури мотиваційного компоненту професійної компетентності															
	Спрямованість професійної діяльності															
Високий рівень	25,61	24,16	25,62	24,71	25,40	26,42	27,42	28,49	59,42	58,12	57,41	56,46	40,25	41,42	39,60	38,48
Середній рівень	36,04	35,46	33,20	32,44	35,02	30,66	31,48	32,08	40,58	41,88	42,59	43,54	30,06	32,47	33,44	35,61
Низький рівень	38,35	40,38	41,18	42,85	39,58	42,92	41,10	39,43	0	0	0	0	29,69	26,11	26,96	25,91
	Професійне самопізнання															
Високий рівень	31,24	32,42	33,45	33,43	31,46	35,40	36,72	31,27	58,92	63,11	68,74	61,27	41,12	44,13	40,26	42,14
Середній рівень	33,48	38,46	39,41	41,02	30,07	32,47	33,13	36,52	41,08	36,89	31,26	38,73	32,02	30,05	33,48	35,18
Низький рівень	35,28	29,12	27,14	25,55	38,47	32,13	30,15	32,21	0	0	0	0	26,86	25,82	26,26	22,68
	Професійні очікування															
Високий рівень	27,16	26,58	24,13	26,01	29,41	28,51	29,01	29,42	62,46	63,47	64,12	69,25	39,10	38,42	39,20	38,25
Середній рівень	35,02	33,55	34,25	31,23	30,56	32,58	33,45	36,81	37,54	36,53	35,88	30,75	29,45	28,46	28,55	29,01
Низький рівень	37,82	39,87	41,62	42,76	40,03	40,91	37,54	33,77	0	0	0	0	31,45	33,12	32,25	32,74
	Когнітивний компонент															
Високий рівень	38,19	36,74	31,02	38,92	34,22	35,01	36,45	31,25	68,28	67,13	65,12	66,42	36,57	38,29	37,00	36,21
Середній рівень	29,02	27,48	26,54	26,01	28,40	28,58	26,41	26,13	31,72	32,87	34,88	33,58	25,56	20,02	28,34	27,48

Результати за сформованістю професійної компетентності майбутніх перекладачів	Констатувальне дослідження								Заключний зріз формувального експерименту							
	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4
Низький рівень	32,79	35,78	42,44	35,06	37,38	36,41	37,14	42,62	0	0	0	0	37,87	41,69	34,66	36,31
Підструктури когнітивного компоненту професійної компетентності																
	Життєвий досвід															
Високий рівень	23,02	25,16	28,09	21,73	24,80	26,11	25,34	21,22	48,12	45,66	43,24	49,81	26,02	28,73	25,46	20,48
Середній рівень	31,58	34,17	30,28	31,46	30,33	31,27	32,19	38,48	34,10	35,08	36,42	33,22	30,55	32,70	31,40	32,04
Низький рівень	45,40	40,67	41,63	46,81	44,87	42,62	42,47	40,30	17,78	19,26	20,34	16,97	43,43	38,57	43,14	47,48
	Спеціальні професійні знання та вміння															
Високий рівень	31,41	33,44	35,25	36,40	30,26	31,46	32,44	38,92	52,81	53,42	55,28	58,04	32,49	38,46	35,12	41,28
Середній рівень	56,14	53,01	49,13	46,58	57,40	50,69	51,15	42,14	47,19	46,58	44,72	41,96	49,19	50,42	52,41	45,67
Низький рівень	12,45	13,55	15,62	17,02	12,34	17,85	16,41	18,94	0	0	0	0	18,32	11,12	12,47	13,05
	Перекладацька компетенція															
Високий рівень	22,48	25,46	21,41	22,02	25,68	24,20	25,88	22,34	41,92	47,21	48,29	40,58	28,96	31,24	33,90	34,25
Середній рівень	49,51	45,12	46,95	47,70	45,90	46,39	45,63	52,25	46,68	37,16	33,31	41,98	40,02	39,30	38,65	37,34
Низький рівень	28,01	29,42	31,64	30,28	28,42	29,41	28,49	25,41	11,40	15,63	18,40	17,44	31,02	29,46	27,45	28,41
	Інформаційна компетенція															
Високий рівень	33,40	31,42	32,46	33,48	32,46	29,41	28,43	29,48	56,92	61,13	63,42	65,48	34,17	38,92	41,18	40,99
Середній рівень	44,05	43,77	43,57	41,70	42,13	46,41	42,60	43,51	30,59	21,32	18,17	23,10	46,39	39,59	38,24	36,52
Низький рівень	22,55	24,81	23,97	24,82	25,41	24,18	28,97	27,01	12,49	17,55	18,41	11,42	19,44	21,49	20,58	22,49
	Міжкультурна компетенція															
Високий рівень	35,91	34,02	35,61	33,19	30,45	31,53	32,25	29,48	61,45	66,40	69,21	68,24	35,92	41,02	40,26	40,18
Середній рівень	32,81	29,97	25,91	35,80	31,15	30,05	37,54	39,08	26,54	20,55	19,63	20,85	33,66	20,53	24,30	20,84
Низький рівень	31,28	36,01	38,48	31,01	38,40	38,42	30,21	31,44	12,01	13,05	11,16	10,91	30,42	38,45	35,44	38,98

Результати за сформованістю професійної компетентності майбутніх перекладачів	Констатувальне дослідження								Заключний зріз формувального експерименту							
	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4	E1	E2	E3	E4	K1	K2	K3	K4
	Ергонічний компонент професійної компетентності															
Високий рівень	25,46	23,12	24,26	23,82	24,01	26,74	24,21	25,96	60,08	59,36	58,44	58,12	31,28	32,48	33,17	38,01
Середній рівень	35,21	38,04	35,27	37,23	30,64	31,25	32,29	33,71	29,88	28,36	30,08	29,40	38,67	35,11	36,37	31,73
Низький рівень	39,33	38,84	40,47	38,95	45,35	42,01	432,50	40,33	10,04	12,28	11,48	12,48	30,05	32,41	30,46	30,26
	Підструктури ергонічного компоненту професійної компетентності															
	Інтелектуальний потенціал															
Високий рівень	18,25	19,02	24,48	25,44	24,40	24,81	25,16	28,41	49,25	48,48	47,25	48,01	28,11	27,25	28,43	25,41
Середній рівень	48,35	45,86	41,27	43,37	45,35	43,92	42,36	41,13	38,35	37,64	40,73	38,58	44,40	46,35	48,13	49,58
Низький рівень	33,40	35,12	34,25	31,19	30,25	31,27	32,48	30,46	12,40	13,88	12,02	13,41	27,49	26,40	23,44	25,01
	Особистісний потенціал															
Високий рівень	27,24	25,44	26,12	23,41	25,21	25,05	26,48	28,12	48,02	51,68	52,11	58,27	28,49	31,49	32,06	33,44
Середній рівень	52,70	57,03	51,40	53,14	46,67	50,94	48,03	49,39	36,82	34,31	34,42	29,33	46,50	42,09	42,82	38,09
Низький рівень	20,06	21,49	22,48	23,45	28,12	24,01	25,49	22,49	15,16	14,01	13,47	12,40	25,01	26,42	25,12	28,47

Додаток Л

Таблиця Л.2

Результати косокутової факторизації даних за субкомпонентами професійної компетентності студентів експериментальних груп (в балах, за результатами факторного аналізу, заключний зріз формувального експерименту)

Субкомпоненти професійної компетентності майбутніх перекладачів	Розподіл компонентів за факторами		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Спрямованість професійної діяльності на оптимальне виконання перекладу	0,7759	0,0005	- 0,0217
2. Високий рівень мотивації в професійній діяльності	0,7856	-0,0136	0,0007
3. Інтерес до виконання професійної діяльності	0,7932	-0,0023	-0,0014
4. Намагання постійного професійного вдосконалення	0,6528	0,0002	0,0025
5. Професійне самовизначення в перекладацькій діяльності	0,6317	-0,0156	-0,1121
6. Чітке та самостійне формування мети діяльності	0,7712	-0,0023	0,0002
7. Високий рівень професійного очікування	0,6402	0,0009	-0,0001
8. Професійне самопізнання	0,7625	0,0004	-0,0026
9. Соціально-професійні мотиви	0,7532	0,0048	-0,0005
10. Особистісно-гармонійні мотиви	0,6102	-0,0001	-0,0003
11. Професійно-кар'єрні мотиви	0,7628	0,0027	-0,0028
12. Матеріально-професійні мотиви	0,7527	0,0004	-0,0049
13. Професійно-освітні мотиви	0,6716	-0,0015	-0,0028
14. Творчі мотиви	0,5613	0,0023	0,0015
15. Ціннісно-сміслові мотиви	0,6229	-0,0006	-0,0044
16. Ерудованість	0,7411	-0,0123	-0,0029

Субкомпоненти професійної компетентності майбутніх перекладачів	Розподіл компонентів за факторами		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
17. Абстрактно-логічне мислення	0,7008	-0,0007	-0,0001
18. Аналітичне мислення	0,7302	0,0005	-0,0004
19. Системне мислення	0,7214	0,0042	-0,0009
20. Творче мислення	0,6919	-0,0018	0,0002
21. Соціальний інтелект	0,7126	0,0020	-0,0007
22. Життєвий досвід	0,0001	0,5936	-0,0003
23. Спеціальні професійні знання та вміння	0,0040	0,5872	-0,0014
24. Мовна (лінгвістична) компетенція	0,0058	0,5714	-0,0005
25. Лінгвокраїнознавча компетенція	-0,0001	0,5696	0,0002
26. Інтерпретативна компетенція	-0,0026	0,5687	-0,0004
27. Інформаційна компетенція	0,0077	0,5602	-0,0001
28. Комунікативна компетентність	0,0002	0,5712	0,0024
29. Регуляційно-вольові якості	-0,0059	0,5513	-0,0007
30. Емоційно-психологічна стійкість	0,0001	0,5408	-0,0002
31. Організаційні якості	0,0024	0,5319	-0,0017
32. Управлінські якості	0,0008	0,5244	0,0012
33. Здатність до відрефлексування діяльності	0,0001	0,5002	-0,0003
34. Стратегіальна компетенція	-0,0002	-0,0029	0,3008
35. Трансформаційна компетенція	-0,0011	-0,0004	0,3311
36. Емпатійність	0,0003	0,0005	0,2846
37. Морально-етичні якості	0,0010	0,0007	0,3819
Питома вага	8,265	6,382	2,204