

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

На правах рукопису
УДК 378:811.161.2]:81'25

ГОРОШКІН ІГОР ОЛЕКСАНДРОВИЧ

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Савченко Сергій Вікторович,
доктор педагогічних наук, професор

Старобільськ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади формування мовної особистості майбутнього перекладача.....	10
1.1. Мовна особистість перекладача як об’єкт теоретичного аналізу.....	10
1.2. Психологічні чинники формування мовної особистості майбутнього перекладача.....	32
1.3. Педагогічні підходи до формування мовної особистості майбутнього перекладача.....	45
1.4. Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутнього перекладача у процесі навчання української мови.....	58
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. Теорія і практика формування мовної особистості майбутнього перекладача.....	84
2.1. Перекладацька компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього перекладача.....	84
2.2. Аналіз методичного забезпечення процесу формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача у вищих закладах освіти.....	95
2.3. Рівні сформованості перекладацької компетентності студентів.....	106
Висновки до другого розділу.....	122
РОЗДІЛ 3. Експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою.....	124
3.1. Зміст та організація дослідного навчання.....	124
3.2. Реалізація експериментальної методики формування мовної особистості майбутнього перекладача.....	136
3.3. Результати формувального етапу педагогічного експерименту.....	179
Висновки до третього розділу.....	187
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	239

ВСТУП

На сучасному етапі активізації міжкультурної взаємодії у світовому просторі, прагнення України приєднатись до європейського співтовариства дедалі більшого значення набуває професія перекладача, покликаного стати міжмовним і міжкультурним посередником для представників різних країн. Попри пильний інтерес до процесу навчання іноземних мов, методика формування мовної особистості майбутніх перекладачів у контексті навчання української мови тривалий час залишалась на периферії дослідницьких пошуків.

Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, нормативні документи МОН України відкривають нові перспективи для реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу майбутнього перекладача.

Сучасний перекладач має широкий функційний діапазон професійної діяльності, пов’язаної зі здійсненням особистих, культурно-професійних, економічних контактів у сучасному світі. Його ефективність, крім бездоганного знання української та іноземних мов, залежить від багатьох чинників, передусім знання невербальних засобів спілкування, правил етикету, культури спілкування, наявності фонових знань тощо. Якісна реалізація функційних обов’язків майбутніми перекладачами залежить від рівня їхньої підготовки у вищому навчальному закладі, зокрема особистісних якостей, фахових знань, комунікативної культури тощо.

Останнім часом проблема ефективної підготовки майбутніх перекладачів перебуває в полі зору філософів (К. Мальцева, М. Рябова та ін.), мовознавців (І. Абдулмянова, Н. Валєєва, О. Петрова, В. Сдобников та ін.), психологів (Р. Гладушина, В. Гусєв, Л. Засєкіна, І. Зимня, Ю. Крилова-Грек, Т. Пастрик, О. Плєхов, Т. Щєрбан та ін.), педагогів (Н. Гавриленко, Н. Гальськова, О. Заболотська, В. Пасинок, І. Плужник, Г. Саприкіна, Н. Федічева та ін.).

Особливий інтерес викликають результати дослідження, у яких відображено результати дослідження способів формування професійної компетентності майбутніх лінгвістів і перекладачів, зокрема студії І. Бахова, Д. Іщенко, В. Калініна, Т. Колодько, О. Павлик, Т. Пастрик, З. Підручної, К. Скиби, Н. Соболя, Ж. Таланової, Л. Тархової, Ю. Тельпуховської, О. Шупти, А. Янковця та ін. Окремі аспекти полікультурної підготовки в процесі навчання іноземної мови визначено в наукових працях Ю. Пассова, С. Тер-Мінасової, R. Lado, H. Brown, P. Erman, J. Harmer, A. D. Hirsh, J. L. Moreno, M. Wallace, A. R. Wright, української мови – у студіях З. Бакум, Г. Дідук-Ступ'як, А. Кочеткової, О. Пальчикової та ін. Цінними є праці, у яких розкрито проблеми формування мовної особистості (А. Богуш, З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Т. Груба, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіна, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семеног, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.), своєрідність формування мовної особистості перекладачів (О. Бушев, А. Плехов, Л. Тарнаєва, І. Халєєва, О. Шевченко та ін.).

Незважаючи на значний внесок дослідників у теорію і практику навчання української мови майбутніх перекладачів у вишах та спектр досліджуваної проблематики, відзначаємо, що дослідження з лінгводидактики вищої школи охоплюють лише окремі сегменти мовно-комунікативної підготовки, водночас методика формування мовної особистості майбутніх перекладачів не була предметом спеціального наукового дослідження. Донині недостатньо уваги приділено опануванню студентами соціокультурних відомостей, питанням культури усного й писемного мовлення майбутніх перекладачів, формуванню спеціальних умінь і навичок для забезпечення швидкості та адекватності перекладу, що унеможлиблює розв'язання низки суперечностей між: зростанням вимог до якості професійно-комунікативної діяльності майбутніх перекладачів і недостатнім рівнем сформованості їхньої професійної перекладацької компетентності; рівнем наукового осмислення проблеми й недостатнім теоретико-методичним забезпеченням процесу формування мовної

особистості майбутніх перекладачів; необхідністю досконалого володіння українською мовою та нерозробленістю теоретичних засад навчання української мови як динамічної системи майбутніх перекладачів.

Отже, необхідність розв'язання означених суперечностей, актуальність і недостатня наукова розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження **„Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів у процесі навчання української мови”**.

Зв'язок з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” „Освітні технології навчально-виховного процесу в сучасних умовах” (державний реєстраційний номер 0110U000751).

Тему дисертації затверджено вченою радою ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (протокол № 4 від 25 листопада 2011 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 1 від 31 січня 2012 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні лінгводидактичних засад та розробленні методики формування мовної особистості майбутнього перекладача в процесі навчання української мови.

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати теоретичні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів.
2. Уточнити поняттєво-категорійне поле дослідження.
3. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення навчання української мови майбутніх перекладачів.
4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів.
5. Розробити методику формування мовної особистості майбутніх перекладачів та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – форми, методи, прийоми та засоби формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять теоретичні положення з теорії діяльності й розвитку особистості (Б. Ананьєв, А. Бандура, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. М'ясищев, К. Роджерс, С. Рубінштейн, С. Смирнов та ін.); лінгвістичні, психологічні теорії мовної особистості (Ф. Бацевич, Г. Богін, В. Виноградов, О. Ворожбитова, С. Єрмоленко, Л. Засєкіна, Ю. Караулов, Т. Космеда, В. Маслова, Л. Мацько, О. Плехов, Л. Струганець та ін.); засадничі положення професійної підготовки майбутніх перекладачів (І. Бахов, Н. Гавриленко, І. Голубовська, А. Гудманян, В. Комісаров, Н. Микитенко, Р. Міньяр-Белоручев, З. Підручна, Л. Поліщук, А. Присяжнюк та ін.), теорії міжкультурної комунікації (Ф. Бацевич, М. Бергельсон, В. Біблер, Р. Девлетов, Г. Єлизарова, О. Малихін, О. Садохін, С. Тер-Мінасова), сучасної психології, дидактики й лінгводидактики з проблеми розвитку перекладацької компетентності (Р. Белл, О. Бушев, А. Плехов, Р. Поворознюк, А. Шевнін та ін.); теорії особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, системного, полікультурного, текстоцентричного підходів (З. Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зимня, С. Караман, О. Копусь, К. Климова, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Маркова, О. Овчарук, С. Омельчук, М. Пентиліук, О. Пошетун, Дж. Равен, О. Савченко, С. Савченко, Г. Селевко, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як, А. Хуторської та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань й експериментальної перевірки розробленої методики в дослідженні використано комплекс методів:

- **теоретичні** (аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми, синтез, моделювання, узагальнення) для вивчення психолого-педагогічної літератури й

визначення концептуальних засад дослідження, уточнення сутнісних характеристик його базових понять;

- **емпіричні** (анкетування, бесіда, безпосереднє й опосередковане спостереження, самооцінювання, тестування) – задля з'ясування рівнів сформованості в майбутніх фахівців перекладацької компетентності; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розробленої методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів в умовах вищого навчального закладу;

- **методи математичної статистики** – для опрацювання отриманих даних та встановлення статистичної достовірності результатів дослідження та їх якісно-кількісної інтерпретації.

Експериментальна база. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ), Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, Херсонського державного університету, ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Бердянського державного педагогічного університету. У формувальному етапі педагогічного експерименту були задіяні 375 студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” спеціальності „Переклад”: 180 студентів – в експериментальних групах і 195 – у контрольних групах.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретичні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів у процесі навчання української мови, *уточнено* зміст понять „*мовна особистість майбутнього перекладача*”, „*перекладацька компетентність*”, „*перекладацька мобільність*”, *з'ясовано* психолого-педагогічні чинники формування мовної особистості майбутніх перекладачів, *визначено* критерії (мотиваційно-ціннісний, нормативно-діяльнісний, термінологічний, компаративно-перекладний) і рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів (високий, достатній, середній, елементарний); *розроблено* методику формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів

на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, полікультурного, текстоцентричного підходів; *оптимізовано* форми, методи, прийоми та засоби формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів; *набули подальшого розвитку* змістовий компонент науково-методичного супроводу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців і наукове осмислення феномену мовної підготовки майбутніх перекладачів.

Практичне значення дослідження. Запропонована методика формування мовної особистості майбутніх перекладачів забезпечена комплексом вправ і завдань, професійно зорієнтованих ігор, спеціально дібраних текстів. Сформульовані в роботі положення, висновки й методичні рекомендації можна реалізувати в процесі вдосконалення змісту навчальних програм з української мови за професійним спрямуванням, культури української мови, методичних посібників для студентів вищих навчальних закладів, у практичній роботі викладачів української мови як іноземної та української мови за професійним спрямуванням.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ; акт №1/148/1 від 25.01.2017), Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 105/1 від 23.01.2017), Херсонського державного університету (довідка № 01-26/387 від 17.02.2017), ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського” (акт №284/01 від 07.02.2017), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-75/160 від 17.02.2017).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні положення дисертації оприлюднено на науково-практичних та науково-методичних конференціях: *міжнародних*: „Альтернант – 2014” (Гродно, 2014), „Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку” (Переяслав-Хмельницький, 2014), „Modern problems of education and science – 2015” (Будапешт, 2015); „Українська мова серед інших слов’янських:

етнологічні та граматичні параметри” (Кривий Ріг, 2015); *всеукраїнських*: „Молодий науковець XXI століття” (Кривий Ріг, 2012), „Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи” (Умань, 2014, 2015), „Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи” (Херсон, 2016), *регіональних* „Образне слово Луганщини” (Луганськ, 2012-2013), „Слобожанська бесіда” (2013).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 12 публікаціях: 7 статей у провідних фахових виданнях України; 1 – у зарубіжному періодичному виданні; 2 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи – 261 сторінка, із них 192 сторінки основного тексту. Робота містить 10 таблиць та 6 рисунків. У списку використаних джерел нараховується 425 найменувань (із них 18 – англійською мовою, 7 турецькою мовою).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

1.1. Мовна особистість перекладача як об'єкт теоретичного аналізу

Останнім часом спостерігається стрімке розширення міжнародних зв'язків у різних галузях діяльності людини й суспільства, що потребує швидкого обміну інформацією, здійснення ефективної комунікації між представниками різних країн. Це активізувало інтерес дослідників, передусім лінгвістів, психологів, педагогів і лінгводидактів, до професійної підготовки фахівців, здатних ефективно вирішувати поставлені завдання й успішно здійснювати міжкультурну комунікацію. Аналіз наукових студій українських і зарубіжних дослідників (І. Бахов [19], А. Бушев [50], О. Заболотська [126], М. Іваницька [143], Л. Кушніна [200], С. Ніколаєва [235], З. Підручна [280], В. Рибалка [306], В. Редько [48], М. Силантьєва [327], Л. Тарнаєва [348], І. Халєєва [371], О. Шелестюк [387] та ін.) засвідчує, що системоутворювальним чинником побудови моделі сучасної професійної освіти є формування професійної мовної особистості майбутнього фахівця. Як зазначає В. Рибалка, у світовій науці вже давно утвердилася думка про вирішальну роль особистості в прогресивному поступі людської спільноти [306, с. 9], що й зумовлює підвищення інтересу до проблеми формування мовної особистості загалом і мовної особистості перекладача зокрема.

Незважаючи на те, що останнім часом уживання поняття „мовна особистість” активізувалося у наукових розвідках, семантичне наповнення його залишається дискусійним з огляду на наявність різних тлумачень: дослідники вивчають особливості мовної особистості автора (І. Синиця [330]), письменника (Ф. Бацевич [22], Т. Должикова [114], Т. Космеда [169] та ін.), літературного персонажа (Т. Корольова [167], А. Шаповал [381] та ін.), дошкільника (А. Богуш [39], Н. Гавриш [74], К. Крутий [182], О. Трифонова [352] та ін.), учня (М. Вашуленко [52], Н. Голуб [84], О. Горошкіна [103],

С. Караман [236], Л. Мамчур [219], І. Пентилюк [269], М. Пентилюк [270] та ін.), студента (Ж. Горіна [89], О. Лавриненко [201], А. Нікітіна [249] та ін.), учителя (Є. Голобородько [80], М. Пентилюк [271], О. Семенов [322] та ін.), мовної особистості як лінгвокультурного феномена (С. Воркачов [65], С. Голик [78], І. Голубовська [85], В. Красних [178], В. Маслова [225] та ін.), мовної особистості в родинному спілкуванні (Ф. Бацевич [21], В. Чернуха [379]) та ін.

Як свідчить вивчення й аналіз спеціальної літератури, поняття „мовна особистість”, що належить до провідних методологічних категорій, увійшло в лінгводидактичний тезаурус нещодавно. Упродовж останніх двох десятиріч активізувалися розвідки, присвячені розробленню продуктивних методик і технологій формування мовної особистості. У дисертації „Культура української мови і мовна особистість учителя” (1996 р.) Л. Струганець визначає поняття „мовна особистість” як комплекс компонентів – психічного, соціального, культурного, етичного та інших, переломлених через мову [342]. Т. Симоненко ще в кандидатській дисертації „Формування національно-мовної особистості учнів 5-7 класів на уроках української мови” (2000 р.) уперше комплексно висвітлює проблему формування національно-мовної особистості учня на уроках української мови. Дослідниця вважає найбільш прийнятним визначення національно-мовної особистості як „людини, що має добрі лінгвістичні знання з мови в поєднанні з її національними особливостями, володіє високим рівнем комунікативних умінь та мовною стійкістю, любить і поважає мову свого народу, вважає її частиною свого світогляду та світосприйняття” [329, с. 10], і до складників мовної особистості відносить знання, уміння, світоглядні позиції, тобто розглядає мовну особистість крізь здатність до мовленнєвої діяльності на основі світоглядних позицій і ціннісних пріоритетів [265].

Задля визначення базового поняття дисертації – „мовна особистість майбутнього перекладача” – нам необхідно було вивчити генезу становлення мовної особистості. Як свідчить аналіз фахових джерел, означене поняття з’явилося в II половині XX століття в межах антропологічної лінгвістики. Дослідники проблеми зазначають, що одним із перших до проблеми мовної

особистості звернулися Й. Л. Вейсгербер [53] і В. Виноградов [57] у контексті лінгвістичного аналізу художнього твору, запропонували виокремити особистість автора й особистість персонажа, однак у роботах дослідників означене словосполучення ще не набуло термінологічного характеру, оскільки науковець не подав його тлумачення [141].

У науковий обіг дефініція „мовна особистість” була запроваджена лінгвістами (Г. Богін [37], В. Виноградов [57], Ю. Караулов [151]). Згодом стала досліджуватися і в інших науках – філософії, психології, педагогіці, лінгводидактиці, соціології, політології. У цьому контексті не втрачає актуальності твердження видатного фізика ХХ століття Макса Планка: наука – це єдине ціле, а поділ її на окремі галузі зумовлений лише „обмеженістю людського пізнання, а не природною необхідністю” [281, с. 183].

Психологічний підхід спирається на теорії особистості Б. Ананьєва [6], Л. Божович [40], П. Вікторова [56], О. Леонтьєва [209], С. Максименка [217], С. Рубінштейна [310] та ін. Для нашого дослідження цінною є думка Б. Ананьєва, що особистість як суспільний індивід „завжди виконує певну сукупність суспільних функцій, кожна з яких здійснюється шляхом своєрідної суспільної поведінки, будується у вигляді відомих систем поведінки і мотивацій, що їх зумовлюють” [6, с. 134]. Логічне продовження теорії особистості отримали в межах психолінгвістики – науки про мовленнєву діяльність людей у психологічних і лінгвістичних аспектах, де увагу дослідників акцентовано на мотиваційно-емоційних проявах особистості.

Останнім часом зросла кількість психологічних досліджень, присвячених формуванню мовної особистості, що дає підстави для виокремлення психологічного підходу.

Педагогічний підхід розглядає особистість крізь призму її становлення й розвитку в певних умовах. Студіювання спеціальної літератури переконує, що завданням сучасної педагогіки забезпечення сприятливих умов для формування суб'єктів освітнього процесу як унікальної особистості (І. Бех [29], С. Мартиненко [222], О. Пехота [275], С. Савченко [314], С. Сисоєва [333] та

ін.). Екстраполюючи загальнодидактичні положення в лінгводидактичний контекст, зазначимо, що актуальною проблемою сучасної лінгводидактики є пошук ефективних шляхів мовної особистості учня, студента.

Сутність означених наукових підходів покажемо в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Наукові підходи до дослідження феномена мовної особистості

<i>Проблемний вектор дослідження</i>	<i>Представники</i>
Філософсько-соціальний	
Особлива роль мови у визначенні й соціальному існуванні особистості	Є. Боринштейн, А. Кавалеров [44]
Мовна особистість – система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій, як умова і продукт культури	Є. Боринштейн [45]
Лінгвістичний	
Шляхи вивчення особистості автора й особистості персонажа засобами художнього тексту	В. Виноградов [57]
Готовність до мовленнєвих вчинків	Г. Богін [37]
Сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприйняття нею текстів	Ю. Караулов [151]
Реалізація особистості в процесі реального спілкування, тобто в діяльності. При цьому виявляється і національно-культурна своєрідність мовної особистості, і національно-культурна специфіка спілкування	В. Маслова [225]
Індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й	Ф. Бацевич [22]

точністю відображення дійсності	
Особистість, виражена в мові (текстах) і через мову реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів, яка акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, переломлені через мову, її дискурс	Л. Струганець [342]
Психологічний	
Визначення особистості як конкретної людини з індивідуально-своєрідними розумовими, мотиваційно-вольовими властивостями.	Л. Засекіна [135]
Педагогічний	
Визначення головних ознак мовної особистості – мовної свідомості й мовної самосвідомості	В. Махінов [227]
Подвоєння мовної й когнітивної сфер свідомості шляхом залучення до інших картин світу, у процесі чого збагачується мотиваційна сфера суб'єктів навчання	І. Халєєва [370].
Учитель як елітарна мовна особистість, котра глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови й літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам'яттю, мовним чуттям, спроможний забезпечити ефективний педагогічний вплив, здатний виховати іншу елітарну мовну особистість.	О. Семеног [322]
Мовна особистість – це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відвідні правила), репродукує мовну	„Словник-довідник з української лінгводидактики” за

діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку; мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою.	ред. М. Пентиліук [339]
Визначення мовної особистості як людини, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує, любить і береже рідну мову, людину, здатну репрезентувати себе в суспільстві засобами мови.	О. Горошкіна, А. Нікітіна, Л. Попова [365]

Вивчення наукових студій дає підстави виокремити провідні наукові підходи до дослідження мовної особистості: філософсько-соціальний, лінгвістичний, психологічний, педагогічний. Філософсько-соціальний базується на врахування філософських положень про одиничність, унікальність людини як представника людського роду, що втілює єдність соціобіологічного й соціального індивіда. Б. Гершунський розглядає особистість та її формування як сенс життя, запоруку збереження й прогресивного розвитку світу й основу продовження власного „Я” в пам’яті нащадків, ментальній пам’яті людства [77, с. 536].

Сутність лінгвістичного підходу, нам видається, визначає положення Е. Бенвеніста „людина в мові” [26], що дає змогу розглядати особистість у широкому контексті буття. У межах цього підходу виокремлено такий напрям, як лінгвоперсонологія, що свідчить про інтерес дослідників до проблеми мовної особистості.

Психологічне розуміння особистості пов'язане з поняттями розвитку, діяльності, активності. Психологічний словник визначає особистість як „феномен суспільного розвитку, конкретну живу людину, яка володіє свідомістю і самосвідомістю, структуру особистості визначає як цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу й визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності й спілкування” [302, с. 297].

Мовна особистість – це наскрізна ідея, що, „як показує досвід її аналізу та опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й водночас руйнує межі між дисциплінами, які вивчають людину, оскільки неможливо вивчати людину поза її мовою” [151, с. 3]. Висловлену ідею В. Виноградов спроектував на мову письменника, відбиту в художньому тексті, таким чином, запропонувавши шляхи вивчення особистості автора й особистості персонажа [57]. Одним із перших поняття „мовна особистість” увів Г. Богін у книжці „Сучасна лінгводидактика”, зазначивши, що центральним поняттям лінгводидактики є мовна особистість – людина, яка розглядається з точки зору її готовності здійснювати мовленнєві вчинки.... Мовна особистість характеризується не стільки тим, що вона знає про мову, скільки тим, що вона може з мовою зробити [38, с. 3]. Згодом це визначення дослідник доповнив, розглядаючи мовну особистість як людину крізь призму її „готовності здійснювати мовленнєві вчинки, створювати й приймати витвори мовлення” [37, с. 1]. Розроблена науковцем модель мовної особистості має такі структурні рівні:

- перший рівень – рівень правильності, що передбачає знання досить великого лексичного запасу й основних закономірностей мови, дозволяє тим самим будувати висловлювання й продукувати тексти відповідно до елементарних правил мови;
- другий – рівень інтеріоризації – містить уміння реалізовувати й сприймати висловлення відповідно до елементарних мовних правил;

- третій – рівень насиченості виокремлено з погляду відбиття в мовленні всього різноманіття, багатства виражальних засобів фонетики, лексикології, граматики;

- четвертий – рівень адекватного вибору оцінюється з погляду відповідності використаних мовних засобів ситуації спілкування;

- п'ятий – рівень адекватного синтезу враховує відповідність породженого автором тексту всьому комплексу змістових і комунікативних завдань, покладених у його основу [37, с. 1–15].

Ю. Караулов розвинув поняття, доповнивши його новим змістом, називаючи мовною особистістю „сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприймання нею текстів, що розрізняються:

- а) ступенем структурно-мовної складності,
- б) глибиною і точністю відображення дійсності,
- в) певною цілеспрямованістю” [151, с. 4].

Дослідник розробив ієрархічну модель мовної особистості, виокремлюючи в ній три рівні: 1) вербально-семантичний; 2) лінгвокогнітивний; 3) мотиваційний [151]. Рівнева модель мовної особистості, на думку науковця, корелюється з трирівневістю смислового сприймання (за І. Зимньою) й розуміння, що є вихідними для перекладу [151].

Модель мовної особистості, запропонована Ю. Карауловим, на відміну від попередньої моделі, відзначається більшою конкретністю, оскільки проектується на конкретного мовця, а не на широкий загаль, враховує мотиваційний і когнітивний аспекти мовленнєвої діяльності.

Т. Винокур, аналізуючи як термінологічне словосполучення „мовна особистість”, наголошує на його комунікативно-діяльнісному й індивідуально-диференціюючому змісті [58, с. 11]. Сучасна українська дослідниця Л. Струганець називає мовною особистістю, виражену в мові (текстах) і через мову реконструйовану в основних своїх рисах на базі мовних засобів, акумулюючи комплекси компонентів (психічний, соціальний, культурний,

етичний та інші), переломлені через її мову, її дискурс [343, с. 10]. Ф. Бацевич подає таке визначення: „Мовна особистість – індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, що зумовлюють створення й сприймання ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності” [22, с. 188], акцентуючи увагу на діяльнісному аспекті.

С. Єрмоленко, С. Бирик, О. Тодор в праці „Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів” зазначають: „мовна особистість інтерпретується як поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного здійснення різнобічної мовної діяльності, свідоме ставлення до своєї мовної практики, пошук нових, ефективних індивідуально-стильових засобів мовної виразності” [124, с. 93]. Нині видається суперечливим таке визначення мовної особистості, оскільки, на нашу думку, доцільно говорити про здійснення різних видів мовленнєвої діяльності мовця, поєднання в особі його не лише мовної компетентності, а й мовленнєвої.

В. Маслова, спираючися на модель Ю. Караулова, доходить висновку, що кодування й декодування інформації відбувається за взаємодії трьох рівнів комунікативного простору особистості – вербально-семантичного, когнітивного й прагматичного [225, с. 118]. На думку дослідниці, рівнева модель мовної особистості відбиває узагальнений тип особистості, конкретних особистостей у певній культурі може бути багато, відрізняються вони варіаціями значущості кожного рівня у складі особистості. За В. Масловою, мовна особистість – це „багаторівнева й багатокomпонентна парадигма мовних особистостей” [225, с. 119]. Мовленнєву особистість лінгвіст розуміє як мовну особистість у процесі реального спілкування, тобто в діяльності. При цьому виявляється і національно-культурна своєрідність мовної особистості, і національно-культурна специфіка спілкування [225, с. 119]. Дослідниця визначає такі складники мовної особистості:

- ціннісний компонент – компонент змісту виховання (система цінностей, життєвих смислів);
- культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови;
- особистісний компонент, тобто те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині [225, с. 119].

Науковець наголошує на соціальній природі мовної особистості, визначаючи при цьому індивідуальний складник. Кожна мовна особистість формується в соціумі, засвоюючи мовні засоби, мовні багатства, традиції мовної культури. Запропонована структура мовної особистості враховує, крім лінгвістичних засад, психологічний, соціокультурний складники, що свідчить про розширення меж лінгвістичного підходу, його трансформацію в лінгвістично-психологічний, культурологічний підходи.

Оригінальним є визначення, запропоноване А. Романенком: „мовна особистість – це синтез амплуа, культурно-історичної маски, орієнтованої на певний норматив, та індивідуального стилю мовця” [308, с. 15], у якому акцентовано на поєднанні особистісного та соціально-культурного складників.

Продуктивним для нашого дослідження виявилось твердження О. Ворожбитової, яка пише, що „мовна особистість виявляється в чотирьох іпостасях: мисленнєвій, мовній, мовленнєвій, комунікативній – і тлумачиться як суперкатегорія, що синтезує психологічний і лінгвістичний модуси” [66, с. 50]. Таке твердження орієнтує нас на врахування психологічних і лінгвістичних чинників у процесі дослідження мовної особистості майбутніх перекладачів.

Л. Засєкіна у тлумаченні мовної особистості за основу бере визначення особистості як конкретної людини з індивідуально-своєрідними розумовими, мотиваційно-вольовими властивостями. Відтак індивідуальність будь-якої особистості визначає особливостями організації її пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфер. Другий складник дослідниця вважає похідним від мови й розглядає не лише як сукупність знаків, підпорядкованих мовним законам

фонології, лексикології, граматики, прагматики, а, передусім як засіб психічного відображення, узагальнення й перетворення дійсності, що має колективне й індивідуальне начало [135].

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, дослідники розробили різноманітні типології (типажі) мовної особистості відповідно до соціальних чинників, типів культури, з урахуванням комунікативних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки тощо.

У сучасному розумінні мовна особистість – це комунікативна особистість, яка є „узагальненим образом носія культурно-мовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій” [150].

О. Шелестюк у межах компетентнісної парадигми розглядає мовну особистість як результат складання компонентів трирівневої структури із субкомпонентами, зміст яких наближає їх до категорій компетентності/компетенції. Вербально-семантичний рівень містить мовну компетентність, мовленнєві здібності й уміння, що дають змогу семантизувати чужі думки й висловити власні. Субкомпонентами лінгвокогнітивного рівня є здатність до розуміння, продуктивного перероблення чужих категорійних структур, логічного мислення, фонові знання тощо. Третій рівень мовної особистості містить мотиви, поведінкові стратегії, настанови, емоції [386, с. 118–123]. В аналізованій моделі найбільш значущими для професійної діяльності перекладача є сформовані мотиви, ціннісні настанови, здатність до ефективного перероблення чужих структур, семантизації чужих думок, наявність фонових знань тощо.

Як бачимо, поняття мовної особистості в лінгвістиці розвивається в різних напрямках – комунікативному, психологічному, когнітивному, соціокультурному, національному. Позиція дослідників залежить від ракурсу вивчення проблеми – з позиції особистості чи з позиції мови. Попри різні підходи до вивчення проблеми спільним у наведених визначеннях є виділення визначальних якостей мовної особистості – вільне володіння мовними засобами в різноманітних ситуаціях, сформоване почуття відповідальності за власну

мовленнєву поведінку, наявність соціокультурних знань, сформованість ціннісних орієнтацій.

Тлумачення поняття „мовна особистість” містить комплекс лінгвальних і позалінгвальних чинників, що загалом відображають картину світу. Нам видається вдалою спроба Т. Космеди узагальнити змістові характеристики наявних визначень поняття „мовна особистість”, яку дослідниця тлумачить як складний понятійний конструкт, який у науковій лінгвістичній літературі розглядають як узагальнений багаторівневий образ репрезентанта відповідної ментально-культурно-комунікативної мовної спільноти [171, с. 70].

Процес формування мовної особистості неможливий без урахування теорії культури мовлення. О. Сиротиніна виділяє типи мовленнєвих культур відповідно до сфер використання літературної мови: 1) елітарна; 2) середньолітературна; 3) літературно-розмовна; 4) фамільярно-розмовна; 5) просторічна; 6) професійно-обмежена [331].

Соціолінгвістичні класифікації побудовані за гендерною й віковою ознаками (Н. Лемяскіна [205], В. Харченко [373], Є. Чернишова [380]).

На думку Н. Голуб, мовна особистість не тільки демонструє високий культурно-комунікативний рівень соціалізації, а передусім це особистість впливова [82, с. 119–120], оскільки вміє творчо самовиражатися в мові і за допомогою мови, впливати засобами мови на інших, є носієм культурних і духовних цінностей.

Попри багатоманіття тлумачень, різне семантичне наповнення їх, ключовим словом поняття „мовна особистість” є термін „особистість”, що здавна перебуває в полі зору багатьох наук: філософії, етно-, соціо-, психолінгвістики, психології, дидактики, лінгводидактики тощо. Погоджуємося з думкою І. Синиці, що закономірним етапом у філософському осмисленні особистості, усвідомленні її суспільних витоків стало розроблення поняття „мовна особистість” у сучасній філософії, у межах якої це термінологічне словосполучення осмислюється як нове поняття [330, с. 34]. У психологічних

працях О. Леонтьєва [206; 208; 209] виділено визначальну й регулювальну роль між поняттями „особистість”, „діяльність”, „освіта”.

Найбільш чутливо на зміни в лінгвістиці реагує лінгводидактика. Так, В. Махінов обґрунтовує лінгводидактичну модель мовної особистості як тривимірне утворення на перетині трьох осей, зокрема: 1) рівні мовної структури – фонетики, граматики, лексики; 2) рівні володіння мовою; 3) чотири види мовленнєвої діяльності (говоріння, письма, слухання, читання) [227, с. 17].

З огляду на складність поняття, наявність різних напрямів його дослідження сучасна наука досі не виробила єдиного підходу до класифікації типів мовної особистості. Т. Космеда слушно зазначає: „Мовну особистість сьогодні вивчають, ґрунтуючись на системі різних критеріїв, зокрема враховуючи досягнення не лише традиційного мовознавства, але й психолінгвістики, соціолінгвістики, лінгвокультурології, етнолінгвістики, тобто базуючись на міждисциплінарному підході, крізь призму сучасної поліфункційної інтерпретативної лінгвістики. Саме за такого підходу можна створити відсутню на сьогодні всебічну, комплексну типологію мовної особистості” [171, с. 38]. Ф. Бацевич [22], наголошуючи на актуальності проблеми мовної особистості, її типології, найприйнятнішою вважає класифікацію Ю. Караулова, де структуру мовної особистості визначено залежно від таких рівнів: вербально-семантичного, когнітивного та прагматичного [151, с. 188].

Погоджуємося з висновком В. Махінова, що сучасні дослідники розрізняють поняття „мовна особистість” (особа, яка виявляє себе як така, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій) і „вторинна мовна особистість” (особа, залучена до культури народу, мову якого вивчає, людина, яка може себе реалізувати в діалозі культур) [227, с. 4].

У зв'язку з інтеграцією України до європейського простору зростає потреба на формування вторинної полікодової мовної особистості. Знання іноземної мови стає важливим підґрунтям для особистих, культурно-

професійних, економічних контактів у сучасному світі. Як зазначає О. Бушев, „показовим є інтерес, що демонструє філологічна наука не стільки до системи мов, як до носія мови в сучасних умовах” [50, с. 4].

Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору належно обґрунтовано в докторській дисертації В. Махінова. Дослідник визначив головні ознаки мовної особистості – мовну свідомість (поняття включає мовну картину світу, стратегію й тактику мовної поведінки особистості, що визначаються комунікативною ситуацією, мовним і культурним статусом індивідуума, його соціальною належністю, психологічними й гендерними ознаками; способом виявлення мовною свідомості науковцем визначено тезаурус) і мовну самосвідомість (усвідомлення своєї чи чужої поведінки, частина культурної самосвідомості) [227].

Не викликає заперечень думка Є. Боринштейна, що мовна культура особистості залежить від соціального статусу і ролі цієї особистості в суспільстві, а, з іншого боку, саме мова формує і визначає соціальне існування цієї особистості [44, с. 49]. Мову для перекладача розглядаємо як провідний засіб його самореалізації та самовираження.

У контексті нашого дослідження викликають інтерес праці, присвячені питанням міжкультурної комунікації (І.Бахов [18], Н.Гавриленко [71], С. Ніколаєва [251], І. М'язова [245] та ін.). Психолого-педагогічні дослідження розглядають навчання іноземних мов як процес особистісного розвитку в контексті міжкультурної комунікації. Суспільству конче необхідні фахівці з міжнародного й міжкультурного спілкування, компетентність яких не обмежена лише знаннями мови. У зв'язку з цим збільшилася кількість досліджень, присвячених розвитку вторинної мовної особистості. З огляду на те, що процес опанування іншої мови відбувається на ґрунті соціального, мовного, культурного досвіду особистості, здобутого посередництвом рідної мови через різноманітні комунікативні стратегії, що у випадку засвоєння іншої

мови збагачуються, урізноманітнюються, мовну особистість називають вторинною.

На думку Ф. Бацевича, вторинна мовна особистість – одне із найважливіших понять міжкультурної комунікації: особа, залучена до культури народу, мова котрої вивчається, тобто до нерідної мови і культури; людина, яка може себе реалізувати в діалозі культур [22]. За А. Плеховим, це „комунікативно активний суб’єкт, здатний тією чи тією мірою пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати навколишню дійсність і брати участь у спілкуванні з іншими людьми засобами іноземної мови в іншомовно-мовленнєвій діяльності” [283]. О. Бушев зазначає, що мовна особистість перекладача – це „комбінація мовної, мовленнєвої, соціокультурної, перекладацької компетенцій і певних особистісних здібностей (аналітична, креативна, емоційна компетенції)” [50, с. 92]. Автор запропонував багаторівневу характеристику професійного перекладача: індикатором першого рівня є знання вокабул, нормативності, правил граматики, орфографії. Далі – уміння оперувати цілим текстом, словниками, інтернетом. Комунікативна характеристика – це вільне володіння жанрово-стильовою палітрою мовлення, мовленнєвими формулами. Дискурсивну характеристику науковець ототожнює з тематичною, розуміючи її як володіння різними дискурсами, темами. Культурологічну характеристику визначає як усвідомлення особливостей презентації феноменів своєї й чужої культур, роботи в міжкультурному просторі [50].

У лінгводидактиці набула поширення концепція вторинної мовної особистості, розроблена І. Халєєвою. Згідно з цією концепцією, формування вторинної мовної особистості варто розглядати як кінцеву мету навчання іноземних мов. У процесі формування відбувається подвоєння мовної й когнітивної сфер свідомості завдяки залученню до інших картин світу, при цьому збагачується мотиваційна сфера суб’єктів навчання [370]. Іншими класифікаційними ознаками мовної особистості є соціопсихологічна сутність

людини і її втілення в тексті, сукупність характеристик поведінки, особистісні риси індивідів, стилі спілкування тощо.

Останнім часом у соціології активізувався термін „еліта”. Термінологічна дифузія спричинила проникнення його і в теорію культури мовлення, що зумовило проблему визначення мовних характеристик особистості як носія певних культурних і духовних цінностей. Елітарна мовна особистість стає предметом дослідження мовознавців і педагогів. Є. Санченко визначила природу феномена елітарної мовної особистості з діалектним субстратом; проаналізувала особливості (фонетичні, лексичні, морфологічні) елітарних мовних особистостей – вихідців з різних діалектних ареалів; виявила, як освіта впливає на ідіолект, як відбувається процес олітературення діалектів, які мовні й позамовні чинники скеровують процеси взаємопроникнення та вирівнювання в мовній сфері, склала паспорт лінгвокультурного типу „Елітарна мовна особистість”.

Поняття „елітарна мовна особистість” дослідниця тлумачить „як сукупність іманентних рис людини, які розкриваються в її мовній поведінці та гарантують особистості комунікативну індивідуальність, як-от: високий рівень мовної й комунікативної компетенції та їхня реалізація в мовленнєвій діяльності” [317, с. 7], зазначаючи, що „вищий ступінь ієрархічного розгляду мовної особистості поняття «елітарна мовна особистість з діалектним субстратом» є більш конкретним та точним” [317, с. 7].

Під елітарним типом національно-мовної (культуромовної, лінгвокультурної, мовно-риторичної) особистості В. Сидоренко розуміє представника найвищих культурних і духовних цінностей, тобто компетентного, високоосвіченого, національно свідомого й самоактуалізованого в соборному соціумі носія мови, який здатний успішно в усіх сферах життя використовувати функціонально-стильові можливості української мови, уміє вільно і комунікативно виправдано висловлювати свої думки, характеризується свідомим ставленням до мови, сформованою мовною

стійкістю, креативним мисленням, естетичним і художньо-образним сприйняттям мовлення [326].

До елітарного типу мовних особистостей науковці відносять передусім учителя, викладача вишу, перекладача, зокрема Л. Тарнаєва відносить мовну особистість перекладача, оскільки перекладач має здатність до створення писемного й усного тексту будь-якого функційного стилю, жанру й типу мовлення [348, с. 67]. До основних характеристик мовної перекладацької особистості, на думку дослідниці, належать соціоцентричність, багаторольність, полікультурність, толерантність, а також елітарність мовленнєвої культури [348].

Елітарність мовної особистості перекладача докладно проаналізували Л. Кушніна, М. Силантьєва та ін. На їхню думку, перекладач, „створюючи текст для іншої мовної особистості, сам набуває рис елітарної мовної особистості, перетворюючи й удосконалюючи себе й довкілля, оточуючих людей. Вони визначають перекладача як вторинну мовну особистість, оскільки він не створює смисли, а лише транслює їх. Разом із тим у межах синергетики перекладу науковці визнають ідею прирощення смислу, що реалізується в будь-якому якісному перекладі” [200, с. 74]. Дослідниці відносять до елітарності володіння нормами літературної мови, багатство словникового запасу, вільне застосування функційного стилю мовлення, що відповідає комунікативній ситуації тощо. Нам видається, що маркерами мовної особистості перекладача, крім означених, є ще й такі характеристики: перекладацький дар слова (антиципація, чуття мови, мовна гра тощо), перекладацька ерудованість.

Вторинна мовна особистість є продовженням первинної, або базової мовної особистості, сформованої на основі рідної мови. Перекладач як вторинна мовна особистість перебуває на перетині щонайменше двох культур, є соціокультурним посередником між ними, тому повинен добре знати особливості кожної з них, уміти акумулювати думку інших мовних особистостей, керуючися позамовними мотивами, уміти вибудовувати власну комунікативну поведінку, яка б відзначалася продуктивністю.

Вторинну мовну особистість має вирізняти більш високий рівень розвитку мовленнєвих операцій, що виявляється через комунікативні якості мовлення, насамперед багатство, правильність, логічність, точність, ясність, чистоту, переконливість, виразність, впливовість, естетичність. Особливе місце відводиться знанням соціокультурних відомостей країн, мови яких вивчають студенти. У кожній мові й культурі склалася своєрідна система концептів, маркованих етнокультурним смислом, що обов'язково мусять бути враховані перекладачем. Важливу роль має сформованість у нього стійких умінь і навичок самоконтролю.

Для нашого дослідження особливий інтерес викликала наукова розвідка М. Іваницької, у якій мовну особистість перекладача визначено як комплекс трьох компонентів – когнітивного, мотиваційного емоційного. Професійно значущим для нашого дослідження вважаємо когнітивний компонент, який науковець розглядає як трирівневий, виокремлюючи біологічний, мовний, психологічний рівні. Увагу акцентовано на екстравертованості/інтровертованості особистості перекладача, що уможливило висунення такої гіпотези: „перекладачі-інтроверти привносять у текст перекладу більше своїх емоцій, ніж інтроверти, активніше, можливо, вільніше інтерпретують оригінал відповідно до своєї картини світу, ймовірно, працюють швидше, оскільки націлені на результат та соціальне визнання. ... Інтроверти-перекладачі, навпаки можуть занурюватися у глибини першотвору та довго рефлексувати, обдумувати свої враження від прочитаного, дошукуватися невисловленого та ретельніше поводитися як із текстом оригіналу, так і з власною вербалізацією, пропущеною через свої почуття авторської думки” [145, с. 153].

До біологічного рівня дослідниця відносить і таку властивість, як співвідношення між логічним і образним мисленням, що виявляється в рецепції першотвору та манері його перетворення, а також схильність до опанування інших мов, яку М. Іваницька правомірно відносить до стрижневих ознак сучасного перекладача [145, с. 153].

На мовному рівні науковець виокремлює мовну здатність, що дає імпульс мовленнєвим здібностям, наголошує на адаптивно-акумулятивній характеристиці особистості перекладача. Це підштовхує нас до інтерпретації окресленого положення в методичний контекст, тобто до необхідності розроблення системи завдань, що спонукатимуть майбутніх перекладачів до перекладу текстів різної жанрово-стильової належності, до адаптації в різних комунікативних контекстах.

„На психологічному рівні когнітивний компонент проявляється через свідомість, котра відповідає за дієздатність усієї системи елементів мовної особистості” [145, с. 154].

Опрацювання спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що останнім часом збільшено питому вагу досліджень, присвячених вивченню особливостей професійної мовної особистості, зокрема філолога (Є. Голобородько [80], Л. Мацько [229], Н. Остапенко [263], Л. Рускуліс [311], О. Семеног [322.] та ін.), економіста (А. Семеног, О. Семеног [320], І. Ярошук, О. Блашків [399] та ін.), політика (Н. Петлюченко [274], Л. Славова [335] та ін.), перекладача (М. Іваницька [144], Ю. Колядич [163], С. Романюк [309] та ін.), аграрника (Н. Костриця [173], у результаті яких визначено, що мовна особистість фахівця становить потенційну здатність комунікантів реалізувати обмін професійною інформацією іноземною мовою в усній і письмовій формах, самостійно здійснювати пошук, накопичення і розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного (прямого та опосередкованого) спілкування з носіями мови [184].

Як свідчить вивчення спеціальної літератури, дослідження професійної мовної особистості характеризуються різновекторністю й мультидисциплінарністю у річищі різних концепцій і підходів. Їх узагальнення уможливило припущення, що мовна особистість перекладача є професійною мовною особистістю, яка володіє перекладацьким світосприйманням, тезаурусом перекладацького дискурсу, здатна акумулювати мовні й

позалінгвальні знання, характеризується полікультурністю, толерантністю, елітарністю.

Дослідники запропонували кілька визначень поняття „мовна особистість перекладача”. Наведемо найбільш значущі для нашого дослідження в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Мовна особистість перекладача

Мовна особистість перекладача – це „комбінація мовної, мовленнєвої, соціокультурної, перекладацької компетенцій і певних особистісних здібностей (аналітична, креативна, емоційна компетенції)”	О. Бушев [50]
Структура мовної особистості перекладача – це багатовимірна неієрархічна і нелінійна система мовних та екстралінгвістичних елементів, котрі взаємопов’язані і взаємообумовлені. Між рівнями цієї системи немає чітких меж, явища, що описані як елементи одного компонента, можуть так само бути під впливом іншого. Крім того, кожен компонент можна розглядати у різних контекстах.	М. Іваницька [143]
Суб’єкт сучасних інтеграційних відносин, який має численні компетенції, що становлять основу професійної перекладацької компетентності – білінгвальна компетенція, складниками якої є комунікативна й соціокультурна субкомпетенції. Складниками комунікативної субкомпетенції є мовна і мовленнєва.	Л. Щигло [393]

Мовну особистість перекладача науковці вбачають як багаторівневе утворення, комплекс компетенцій (компетентностей), рівнів. Аналіз і синтез спеціальної літератури засвідчує, що значна частина наукових розвідок віддзеркалює проблеми пошуку ефективних шляхів (моделей, технологій) оволодіння іноземною мовою задля її використання в подальшій професійній діяльності або міжкультурній комунікації. Проте нам видається не менш

актуальною проблема оволодіння майбутніми перекладачами українською мовою, що забезпечує створення якісного перекладу іншомовних текстів. Прикметну ознаку діяльності професійного перекладача вбачаємо і в тому, що він, на відміну від представників інших професій, які здебільшого здійснюють професійну комунікацію в межах певного дискурсного простору – економічного, політичного, педагогічного тощо, – має бути готовим до здійснення перекладів текстів не лише різної тематики, а й жанрово-стильової належності, тобто до полідискурсної діяльності.

У тлумаченні поняття „професійна мовна особистість” спираємося на дослідження О. Голованової, у якому професійну особистість потрактовано як „сукупність інтелектуальних, соціально-культурних і морально-вольових якостей, сформованих в особливому професійно-культурному середовищі, що знаходять відображення у свідомості, поведінці та діяльності особистості. За її діями, вчинками, ставленням до інших людей проглядається комплекс властивих особистості, а отже, і відповідній професійній субкультурі ідей, цінностей, поглядів, потреб, інтересів і моральних переконань” [81, с. 263].

Під *мовною особистістю перекладача* розуміємо вторинну мовну особистість елітарного типу, здатну пізнавати, описувати, оцінювати, ефективно спілкуватися засобами української та іноземних мов у полідискурсній діяльності. Мовна особистість перекладача є суб’єктом міжкультурних дій та інтеракцій, інтерперсональної, інтертекстуальної, полідискурсної комунікацій. Прикметною особливістю мовної особистості є розвинені мовне чуття, мовний смак.

Аналіз змістового наповнення поняття „мовна особистість” дозволив дійти висновку про мобільність цього утворення, його динаміку, оскільки мовна особистість перебуває в постійному розвитку; складність структури з огляду на його розгляд у широкому контексті (знання мови, володіння мовними засобами, прагнення дослідників виокремити низку окремих компетенцій/компетентностей). Ми вважаємо, що складниками мовної

особистості можуть бути певні компетентності як особистісна характеристика, здатність виконувати певні дії.

Опрацювання спеціальних джерел, опитування викладачів вишів дали підстави для виокремлення в якості складників мовної особистості майбутнього перекладача низки компетентностей: *мовної* (усвідомлення мови як динамічної відкритої системи, що перебуває в постійному розвитку, мовних одиниць усіх рівнів, їхніх виражальних можливостей, естетичного потенціалу; володіння мовними вміннями й навичками); *мовленнєвої* (уміння комунікативно доцільно застосовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, тобто володіння мовленнєвими вміннями й навичками); *комунікативної* (здатність здійснювати продуктивну комунікацію задля здобування, передавання інформації, уміння переконувати співрозмовника, спонукати його до певних дій, отримувати додаткову інформацію про співрозмовника шляхом аналізу його комунікативної поведінки, уміння здійснювати позитивну самопрезентацію), *полікультурної* (комплекс знань, пов'язаних із українською та світовою культурою, сформовані вміння узгоджувати із засвоєними етичними, естетичними та іншими цінностями власну мовленнєву й життєтворчу діяльність); *перекладацької*, яку вважаємо індикатором сформованості мовної особистості майбутнього перекладача і яка буде докладно схарактеризована в підрозділі 2.1.

Прикметною особливістю мовної особистості є її постійний інтелектуальний розвиток, збагачення словникового запасу, розвиток мовного чуття, лінгвістичної креативності. Як свідчить аналіз психологічних досліджень, пріоритетною ознакою особистості є сформованість свідомості й самосвідомості. Ознакою мовної особистості є мовна свідомість і мовна самосвідомість. Метою вивчення української мови у виші має стати формування національно свідомої мовної особистості майбутнього фахівця, що означає не тільки засвоєння знань, формування умінь і навичок, а й „формування національно-свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися українською мовою в різноманітних

життєвих ситуаціях, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням, відстоюванні пріоритету української мови у державі” [365, с. 12].

Співвіднесення формування мовної особистості майбутніх перекладачів з педагогічною метою їхнього професійного розвитку потребує обґрунтування міжкультурної зумовленості формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Отже, зміна наукової парадигми, а відтак посилення уваги до вивчення проблеми носія мови актуалізувала дослідження, що мають яскраво виражену прагматичну орієнтацію. Проблема мовної особистості з напрямку лінгвістики переросла в один із предметів дослідження філософії, соціології, психології, політології, педагогіки, лінгводидактики та інших наук. Дослідники розробили різноманітні типології (типажі) мовної особистості відповідно до соціальних чинників і типів культури, з урахуванням комунікативних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки тощо. Вторинна мовна особистість є продовженням первинних, або базової мовної особистості, сформованої на основі рідної мови. Перекладач як вторинна мовна особистість перебуває на перетині щонайменше двох культур, є соціокультурним посередником між ними, тому повинен добре знати особливості кожної з них. Ефективне формування такої особистості забезпечує врахування психологічних чинників.

1.2. Психологічні чинники формування мовної особистості майбутніх перекладачів

Упродовж тривалого часу питання перекладу розглядали в межах лінгвістики і вважали власне лінгвістичною проблемою. Саме лінгвістами (Л. Бархударов [16], Л. Блумфілд [36], Л. Булаховський [47], Л. Єльмслев [123], І. Кашкін [153], В. Комісаров [349], Ф. де Соссюр [359], А. Федоров [362], О. Швейцер [382], Р. Якобсон [397] та ін.); П. Куліш [385], Леся Українка [210], І. Франко [366; 367] були закладені основи теорії перекладу. На необхідність врахування психологічного чинника в процесі вказувало багато

вчених, зокрема й лінгвістів (В. Артемов [8], М. Бахтін [20], Б. Бєляєв [25], Я. Рецкер [305], М. Роговін [307], Г. Чернов [378] та ін.).

Новітня освітня парадигма визначає не лише вимоги до сформованості ключових і предметних компетентностей майбутніх перекладачів, а і їхніх особистісних якостей, світоглядних пріоритетів. Задля продуктивного виконання професійної діяльності в перекладачів мають бути сформовані певні професійно важливі якості Professional and Personal Attributes (ПВЯ), під якими дослідники (Н. Гавриленко [73], А. Маркова [220] та ін.) розуміють якості, що впливають на ефективність праці за основними характеристиками, як-от: професійність, надійність тощо.

А. Маркова вважає, що професійно важливими якостями є розуміння ціннісних орієнтацій і менталітету професійної групи, дотримання професійної гідності, мотиваційна готовність до самозміни, визначення ступеня індивідуального внеску, швидку орієнтацію в нестандартних ситуаціях тощо [220, с. 113–114]. Нам видається, що цей перелік можна назвати загальнопрофесійним з огляду на його універсальність і характеристику якостей, необхідних представникам багатьох професій.

У професійній діяльності перекладача є певні морально-етичні норми. На думку М. Прозорової, професійно важливі якості перекладача – це „індивідуальні властивості суб’єкта професійної перекладацької діяльності, які потрібні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні і які значущо й позитивно корелюють з її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю й надійністю перекладу” [298, с. 25].

У багатьох європейських країнах розроблено такі норми. Так, у 1962 році в працях Ван Хоофа [417] сформульовано моральний кодекс послідовного перекладача. В українських дослідженнях (І. Бахов [19], О. Заболотська [126], О. Крєтова [180], Н. Назаренко [248], М. Прозорова [299] та ін.) розглянуто лиш окремі професійно важливі якості перекладача: високий рівень здійснення перекладу, відповідальність за точність перекладу, мовленнєва реактивність, контактність тощо. З цього випливає, що форми, методи, засоби формування

мовної особистості майбутніх перекладачів повинні якомога повніше враховувати інтереси, здібності, запити особистості, бути спрямованими на формування професійно важливих якостей майбутніх перекладачів.

Нині освітній процес спрямований на студента, який є його головним суб'єктом і визначається особистістю, здатною до саморозвитку [179]. На особистості як на активному суб'єкті вибору професії акцентував увагу вітчизняний психолог Г. Костюк, наголошуючи, що у „...виборі професії бере участь сама особистість з усіма її розумовими, моральними й іншими якостями. Це вона, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає свій майбутній життєвий шлях, своє місце в суспільстві, включається до певного виду професійної діяльності, у якій створюючи матеріальні чи духовні цінності, творитиме далі і саму себе” [174, с. 17–25].

Задля забезпечення цілісності розвитку особистості майбутніх перекладачів необхідно враховувати, що кожен із них має індивідуальні особистісні й діяльнісні якості, водночас усі студенти на певному етапі освітньої системи характеризуються загальними типовими для них рисами, оскільки кожен віковий період – це якісно особливий етап психічного розвитку, що характеризується значною кількістю змін, які разом складають своєрідність структури особистості на певному етапі її розвитку.

Для розроблення ефективної методики навчання української мови майбутніх перекладачів нам необхідно було з'ясувати вікові й індивідуальні особливості студентів, оскільки психологічний чинник лежить в основі формування мовної особистості, а весь універсальний комплекс дій людини, зокрема й навчальних, формується на психологічних засадах.

Дослідники вікової і педагогічної психології стверджують, що період навчання у виші є етапом подальшого становлення особистості молодої людини. У цей період розкриваються потенційні можливості, формуються нові соціальні настанови, трансформується система ціннісних орієнтацій, розвиваються професійні здібності, відбувається оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. У дослідженнях Б. Ананьєва

[6], І. Зимньої [138], Н. Кузьміної [186], Ю. Кулюткіна [189], А. Реана [304], О. Сергєєнкової [325] та ін. накопичено значний обсяг емпіричного матеріалу спостережень, наведено результати психологічних експериментів і теоретичних узагальнень із означеної проблеми, результати яких дають змогу характеризувати студента як суб'єкта навчальної діяльності в соціально-психологічному й психолого-педагогічному контекстах.

М. Гамезо, В. Герасимова, Г. Горєлова, Л. Орлова вважають, що найвищим ступенем сприймання соціального та професійного досвіду є саме вік від 18 до 25 років [62, с. 27]. Цей віковий період визначають як „важливий етап розвитку розумових здібностей” [Гамезо та ін.]; „найбільш плідний вік для формування багатьох психічних функцій, особливо для розвитку інтелектуальних можливостей людини” [69, с. 75]; „період досить високого розвитку пізнавальних процесів” [122, с. 95], як „час складнішого структурування інтелекту, що дуже індивідуальне та варіативне” [138, с. 184]. І. Зимня зазначає, що „студентство – особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти” [138, с. 183].

Суголосною є думка сучасної української дослідниці О. Сергєєнкової: студентство – це „якісно особливий етап психічного розвитку зі значною кількістю змін, що разом складають своєрідність структури особистості на певному етапі її становлення” [324, с. 71–72]. Як соціальна група, студентство характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії. Для нашого дослідження особливий інтерес викликає висновок І. Зимньої, що „рівень уявлень студента про професію безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання” [138, с. 183]. Звідси випливає, що в процесі навчання майбутніх перекладачів доцільно ознайомлювати з особливостями їхньої майбутньої професії, зокрема з етичними нормами перекладацької діяльності, вимогами до перекладача.

Нам імпонує думка Н. Гавриленко, що низка необхідних перекладачеві якостей може бути визначена ще до навчання перекладу. У процесі аналізу спеціальної літератури дослідниця доходить висновку, що такими якостями є широкий науковий і культурний світогляд, висока ерудиція, допитливість, самокритичність, спостережливість, здатність брати відповідальність за точність і адекватність перекладу тощо [73, с. 53]. Науковець вважає, що для здійснення професійних обов'язків перекладачів поряд зі здібностями, знаннями й уміннями є професійне мислення [73, с. 53].

Як визначають психологи, мислення – це „один із проявів психічного, процес пізнавальної діяльності індивіда, характерний узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності; це аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог розв'язуваного завдання і способів його вирішення. У такому безупинному процесі утворюються дискретні розумові операції, які мислення породжує, але якими воно не обмежується” [302, с. 245]. Традиційно психологи вирізняють теоретичне, практичне, репродуктивне, продуктивне, наочно-образне, словесно-логічне, наочно-дієве, аналітичне, інтуїтивне мислення. Однак останнім часом збільшилася кількість досліджень, присвячених професійному мисленню, зокрема вчителя (О. Дубасенюк [119], Н. Кузьміна [186], М. Марусинець [224], О. Осипова [262] та ін.), психолога (Т. Гура [108]), юриста (Р. Каламаж [146]), працівників гірничого профілю (О. Тарасова [347]) та ін.

Професійне мислення, на думку А. Маркової, полягає у застосуванні мислительних операцій як засобів здійснення професійної діяльності [220, с. 90]. Як зазначає Т. Вауліна, „семантичне навантаження поняття «професійне мислення» містить не лише необхідність наявності у фахівців знань, умінь і навичок, а й ... високого загальноінтелектуального рівня, володіння такими якостями «сучасної» особистості, як критичність, гнучкість, підприємливість, мобільність, відповідальність, цілеспрямованість, толерантність, креативність, відкритість до нового досвіду, готовність до змін тощо” [51]. Видається логічним висновок дослідниці, що професійне мислення передбачає не лише

якості мислення як психічного процесу, зумовленого специфікою професійної діяльності, швидше йдеться про певну систему складників різного характеру [51].

На думку Н. Гавриленко, важливим для перекладача є практичне мислення, пов'язане з цілісним баченням ситуації в процесі професійної діяльності, з виробленням планів, проектів; репродуктивне мислення, пов'язане з відтворенням певних способів/прийомів перекладу за зразком; продуктивне мислення, спрямоване на пошук нових стратегій, що забезпечують адекватність перекладу; словесно-логічне мислення, пов'язане з використанням понять, логічних конструкцій і знаків під час перекладу; аналітичне й логічне мислення, що, на думку психологів, містить розгорнуті в часі мислительні операції, що мають виражені етапи й представлені у свідомості людини, а також інтуїтивне мислення, що характеризується швидкістю, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю [73, с. 53–54]. Можна припустити, що оскільки праця перекладача жорстко не регламентована, практичне мислення буде спрямоване переважно на аналіз іншомовного тексту, на пошук додаткових резервів для перекладу цього тексту; репродуктивне – на максимально точне відтворення тексту; словесно-логічне – у процесі перекладу наукових текстів, що містять значну кількість понять з різних галузей науки і техніки.

Вивчення спеціальної літератури уможливило такий висновок, що професійне мислення перекладача є синтезом різних типів мислення, роль яких різниться залежно від етапів і умов перекладу.

Опитування перекладачів, які працюють на різних підприємствах Києва, Одеси, Сіверськодонецька, засвідчили, що їм здебільшого доводиться мати справу з текстами різної жанрово-стильової належності, до того ж, з-поміж вимог до перекладу, крім точності передачі змісту тексту, висувують і такі, як: передавати мету висловлювання з урахуванням соціокультурних особливостей комунікантів, ситуації спілкування.

Погоджуємося з думкою Ю. Крилової-Грек, що дії перекладача зумовлені завданням перекладу, яке залежить від жанрово-стилістичних особливостей тексту (технічний текст, художній текст, поезія, науково-публіцистичний текст). Дослідниця визначила, що дії перекладача пов'язані з етапами: 1) сприймання оригінального тексту; 2) аналіз образу світу, відображеного в тексті та його співвіднесення з образом світу мови перекладу; 3) порівняння семантичних одиниць тексту з мовними можливостями та культурою іншої мови; 4) оцінки варіантів перекладу для передачі значення семантичних одиниць, образу світу, смислу першоджерела; 5) прийняття рішення (наприклад, так, цей варіант – відповідний, цей – неточний і потребує досконалості); 6) виконання дії перекладу [181, с. 85–86].

Традиційно перекладач прогнозує варіанти перекладу відповідно до жанру тексту, особливостей сформованої мовної картини світу автора. Перекладачеві доводиться мати справу з певними труднощами, коли необхідно передати, на перший погляд, такі контекстові ситуації, які не мають відповідника у його мові: безеквівалентну лексику, фразеологізми тощо. У таких випадках включаються механізми мислення, спрямовані на зміну звичної схеми й пошук нестандартних варіантів, які відтворювали б смисл оригіналу. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування критичного мислення майбутніх перекладачів.

Уперше технологію розвитку критичного мислення стали застосовувати в США в межах проекту „Читання та письмо для критичного мислення”, запропонованого Консорціумом за демократичну педагогіку. Офіційними авторами програми стали доктори Дженні Тіл, Курт Мередіт та Чарльз Темпл з Північної Айови. Методологічні засади розвитку критичного мислення викладено в наукових розвідках зарубіжних дослідників (Х. Альберт [4], Дж. Андерсон [7], Є. Волков [63], А. Елліс [407], М. Кларін [155], С. Плаус [282], Г. Фоллмер [364], Д. Халперн [372] та ін.).

Для української лінгводидактики ідея розвитку критичного мислення є порівняно новою, хоч описана в працях із методики навчання історії

(О. Пометун [294], Л. Пилипчатіна [293] та ін.), української літератури (О. Куцевол [194], Н. Скоморовська [334] та ін.). Про новизну поняття в українському науковому обігу свідчить і той факт, що тлумачення поняття „критичне мислення” немає в „Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів” [302].

Вивчення й уточнення поняттєво-термінологічної бази дослідження є провідним складником осмислення будь-якої наукової проблеми, оскільки термінологічна точність дає змогу більш чітко визначити алгоритм дослідницького пошуку, забезпечує повноту викладу.

Зарубіжні дослідники критичне мислення визначають як „цілеспрямовану, саморегулюючу систему суджень, що застосовуються для інтерпретації, аналізу, оцінки й формулювання висновків, а також для пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних або контекстуальних розмірковувань, на яких сама система суджень заснована. Критичне мислення важливе як інструмент для дослідження. Ідеальний критичний мислитель тямущий, добре інформований, розумно довірливий, неупереджений, гнучкий, справедливий в оцінках, чесно визнає власні слабкості, розсудливий при прийнятті рішень, готовий переглянути свою точку зору, має чітке уявлення про предмет, спокійний у складних ситуаціях, наполегливий у пошуках потрібної інформації, розумний у виборі критеріїв, спрямований на пізнання й отримання результатів, які настільки є точними, наскільки цього потребують обставини й предмет дослідження” [360].

На думку І. Мороченкової, властивостями критичного мислення, які дають змогу усвідомлювати його як особистісне досягнення індивіда, є рефлексивність (уміння працювати не тільки зі знаннями, але й з власними способами отримання знань); прагматичність (уміння застосовувати здобуті знання на практиці); суб’єктність („особистісність” одержуваного знання, присвоєння його людиною, убудованість у систему досвіду) [244, с. 12 – 18].

Д. Халперн розглядає критичне мислення як застосування когнітивних технік чи стратегій, що збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого

результату. Як зазначає дослідниця, це визначення характеризує мислення як дещо, що відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю, цілеспрямованістю, тобто такий тип мислення, до якого вдаються у процесі розв'язання завдань, формулювання висновків, імовірнісній оцінці й прийнятті рішень [372, с. 19].

Американський дослідник Д. Клустер визначає такі характеристики критичного мислення: самостійність, узагальненість, проблемність і оціночність, аргументованість, соціальність. Означені якості потрібні майбутнім перекладачам для здійснення продуктивної професійної діяльності [157]. На формування цих якостей і має бути спрямований процес формування мовної особистості майбутнього перекладача.

Особливий інтерес для нашого дослідження викликає вивчення психологічних особливостей професійного мислення перекладачів, що значною мірою залежить від виду перекладу. Загальновідомо, що немає чіткої регламентованості перекладацької діяльності, тому в процесі розв'язання професійних завдань фахівець змушений орієнтуватися на власні уявлення, відтак набуваючи певної суб'єктивності. Нам видається цілком логічним припущення, що цілеспрямоване формування професійного мислення майбутніх перекладачів, є результатом освітнього процесу, спеціально спрямованого на розвиток усіх типів мислення, що зумовлює розроблення спеціальної системи вправ.

Л. Виготський зазначав, що мислення функціонує в єдності з мовленням, саме в ньому воно й виявляється [67]. Мовлення дослідники (З. Бакум, С. Караман, М. Пентилюк та ін. [236]) визначають як процес реалізації мовної системи в комунікації.

Вивчення психолінгвістичної й лінгводидактичної літератури переконує, що формування мовної особистості майбутніх перекладачів доцільно будувати на теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський [68]), на теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [75]), на даних психолінгвістики про

співвідношення системи мови і мовної спроможності людини (О. Леонтьєв [206]), на теорії формування мовної особистості (Ю. Караулов [151]).

У психолінгвістиці розроблялася теорія мовленнєвої діяльності (І. Зимня [137], О.О. Леонтьєв [206], Т. Ахутіна (Рябова) [312] та ін.). Мовленнєву діяльність психолінгвісти розглядають як „активний, цілеспрямований, опосередкований мовою і зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою” [137, с. 133]. Не можна стверджувати, що види мовленнєвої діяльності реалізуються окремо, не взаємодіючи, „не можна нічого сказати, не слухаючи самого себе під час говоріння, тобто не контролюючи слухом правильність і ознаки висловлювання” [416, с. 140].

На нашу думку, переклад доцільно розглядати крізь призму синхронності і процесу, і результату: з одного боку, перекладач реалізує власну мовленнєву діяльність, що передбачає одночасне сприймання і говоріння, з іншого – транслює результат мовленнєвої діяльності іншого комуніканта, зокрема переклад складеного ним висловлення. Суголосними з нашими висновками є твердження О. Кочубей: „перекладач як учасник складного процесу спілкування одночасно виконує декілька комунікативних функцій. По-перше, він передає текст оригіналу, тобто бере участь у звичайному акті спілкування. По-друге, перекладач є творцем тексту мовою перекладу, тобто співавтором новоствореного тексту. По-третє, перекладач створює не просто текст мовою перекладу, а такий текст, який у функціональному, змістовому і структурному планах постає в якості повноправної заміни оригінала. А це означає, що перекладач порівнює мовленнєві еквіваленти одиниць мови, вишукує найбільшою мірою еквівалентні одиниці в мові перекладу, будує з них дискурсивні мовленнєві утворення, порівнює їх з оригінальними, обирає остаточний варіант перекладу тощо” [175, с. 13].

Отже, переклад є безперервним процесом „осмислення (формування і формулювання) сприйнятої думки – розуміння сенсу повідомлення на одній

мові і “перетворення” цього сенсу в задум, формування та формулювання висловлювання на іншій мові” [301, с. 14].

Мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має певну структуру, у якій дослідники виділяють від трьох до п’яти фаз. Для методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів актуальною є позиція дослідників, які виокремлюють чотири основні фази мовленнєвої діяльності: 1) мотиваційну, 2) орієнтувальну, 3) виконавчу, 4) фазу контролю і самоконтролю.

Перша – мотиваційна – фаза „реалізується завдяки складній взаємодії потреби, мотиву і цілей діяльності спілкування як її майбутнього результату” [235, с. 177].

Дослідженням мотивації навчальної діяльності займалися Б. Ананьєв [6], С. Занюк [133], І. Зимня [138], Н. Кузьміна [186] та ін. Мотив – „спонукальна причина дій і вчинків людини” [87, с. 217], тобто те, що визначає, стимулює, спонукає людину до виконання якоїсь дії, що є складовою певної діяльності. Н. Басова [17], С. Занюк [133], залежно від зв’язку зі змістом або процесом діяльності, виділяють внутрішні й зовнішні мотиви. Найбільш продуктивними в навчальній діяльності студентів, на думку Н. Басової, є внутрішні, пізнавальні, мотиви, оскільки вони ґрунтуються на зацікавленості, на тому, що є важливим і необхідним для людини [17, с. 80]. В. Желанова виокремлює соціальні, пізнавальні та професійні мотиви. До соціальних мотивів відносить ті, що віддзеркалюють систему відносин, які виникають між людиною і довкіллям і не пов’язані з процесом навчання; до пізнавальних – ті, що безпосередньо пов’язані зі змістом і процесом навчання і є релевантними навчальній діяльності [125, с. 195]. Завдання викладача вишу полягає в тому, щоб розвивати внутрішні мотиви пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів, з-поміж яких провідне місце повинен посідати професійно-ціннісний мотив.

Слушним вважаємо висновок Н. Дячук, що „мотивація перекладача як суб’єкта діяльності може розглядатися через особливості формування його настанови та інтенції перекладацької діяльності. Зокрема, мотивами перекладацької діяльності є створення емоційно-психологічного впливу на

цільову аудиторію тексту перекладу, породження тексту, який відповідав би інтересам реципієнта зі збереженням основного смислового задуму тексту оригіналу. Настанова спрямовує мотиви в конкретну ситуацію взаємодії перекладача та реципієнта, яка зумовлена національно-культурними особливостями останнього” [120, с. 2].

Друга – орієнтувальна фаза – водночас є фазою планування й програмування висловлення та його внутрішньої (смислової й мовної) організації. Якщо в процесі усної комунікації ця фаза реалізується досить швидко, то в писемному мовленні може тривати довго, оскільки мовець обдумує майбутній продукт, визначає його стиль, добирає відповідні мовні засоби.

Аналіз введеного А. Ширяєвим поняття „одиниця орієнтування” – частина вихідного тексту, смислове сприйняття якого дозволяє перекладачеві здійснити пошук або вибір перекладацького рішення [388, с. 76], – дав змогу Т. Пивоварчук дійти висновку, що одиниця орієнтування набуває принципового значення в іншомовній комунікації та перекладі, „адже це є доказом того, що текст на мові перекладу з’являється не в результаті простого перекодування вихідного тексту, а його породження зумовлене реалізацією внутрішньої програми висловлювань, яка складається у свідомості перекладача завдяки орієнтуванню в певній ситуації та особливо в її найважливішому компоненті – мовленні оратора” [277, с. 300].

Третя фаза – виконавча – передбачає залучення до різних видів мовленнєвої діяльності, тобто виклад спланованого (у процесі другої фази) змісту за допомогою мовних засобів з урахуванням ситуації спілкування, теми й головної думки висловлювання [140, с. 11]. Здійснення цієї фази відбувається на основі низки взаємопов’язаних операцій, що забезпечують процес фонації, звукоутворення, відтворення послідовності звукосполучень (складів), операцій продукування цілих „семантичних” звукокомплексів (слів), операцій, що забезпечують потрібну ритміко-мелодійну та мелодико-інтонаційну організацію мовлення. Цей процес здійснюється на основі реалізації

фонаційної, артикуляційної, ритміко-складової та темпо-ритмічної „автоматизованих” програм зовнішньої реалізації мовлення, в основі яких лежать відповідні навички вимови [161, с. 264].

Розкриваючи специфіку психологічних механізмів мовленнєвої діяльності перекладача у письмовому двосторонньому перекладі, Л. Максименко зазначає, що „на етапі продукування здійснюється аналіз, ідентифікація тексту перекладу, тобто відбувається ретельне порівняння, зіставлення перекладених фраз, абзаців з відповідним текстом оригіналу, оцінка перекладу з метою виявлення втраченої інформації. Врешті-решт створюється текст мовою перекладу, ідентичний оригіналу за смисловим, функціонально-стилістичним та ідейним змістом” [216, с. 34].

Розкриваючи особливості цієї фази, варто наголосити на важливій ролі концептів „як узагальнення фрагментів дійсності в межах певного національно-культурного простору” [268, с. 10]. Погоджуємося з думкою Т. Пастрик, що знання перекладача, які „ґрунтуються на концептах, є найширшим видом знань, оскільки у них зафіксовано результати пізнання психологічної природи різних граматичних категорій (лінгвістичні знання); особливостей когнітивної, емоційної, естетичної інформації у тексті (текстові знання); закономірностей процесу комунікації та спілкування (комунікативні знання); основних рис національного характеру (соціокультурні знання)” [268, с. 10].

Четверта фаза – контролю за результатами сприймання – здійснюється шляхом мисленнєвого сприймання або шляхом переказу змісту прослуханого (прочитаного) висловлювання [140, с. 13]. На думку Ж. Горіної, „фаза контролю здебільшого здійснюється шляхом передбачення реакцій на перекладений текст з боку інших людей” [90].

Означені фази дають змогу зрозуміти суть процесів оволодіння мовленням і спрямовують на врахування цих психологічних чинників у процесі формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Для нашого дослідження важливим є врахування ціннісного аспекту формування мовної особистості майбутніх перекладачів. В. Лозова в змістовній

структурі особистості студента виділяє систему цінностей, які утворюють його внутрішній світ і є орієнтиром поведінки й формування життєвих і професійних настанов. До цієї системи цінностей дослідниця зараховує когнітивні цінності (цінності-знання, що є підвалинами професійної діяльності (фахові, культурологічні, моральні, правові, психологічні), які зумовлюють формування моральної, правової, економічної та інших культур особистості); технологічні цінності (уміння, що дозволяють користуватися знаннями в стандартних і нестандартних, проблемних ситуаціях – інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні); цінності-властивості, що виявляються в навчальній і позааудиторній діяльності: спрямованість (цілеспрямованість, відданість справі, громадянськість), якості (вимогливість, товариськість, оптимізм, стриманість, повага до людини, працелюбність) [204, с. 353].

Отже, урахування означених цінностей в освітньому процесі вищого навчального закладу сприяє формуванню світогляду, творчої активності, професійного мислення, ціннісного ставлення до майбутньої діяльності та мотивації в навчальній праці.

1.3. Педагогічні підходи до формування мовної особистості майбутнього перекладача

Стрімке зростання міжнародних зв'язків спричиняє посилення вимог до перекладачів. Як ключова фігура міжкультурного спілкування, перекладач уможливорює міжнародні контакти в багатьох галузях, без яких складно уявити існування сучасного людства. Провідним завданням викладачів, які готують фахівців у галузі перекладу, є формування мовної особистості майбутніх перекладачів, здатної до ефективної комунікації в різних сферах.

Відомо, що мовна особистість перекладача виявляється в специфічних умовах комунікації носіїв різних мов і представників різних культур, у спеціально розробленій системі. У таких умовах діяльність перекладача є одним з найважливіших складників комунікації, оскільки від точності перекладу, його швидкості значною мірою залежить успішність, однак, на

думку багатьох дослідників (С. Амеліна [5], І. Бахов [19], Н. Гавриленко [73], В. Сдобников [319] та ін.), підготовка фахівців не обмежується мовними проблемами. Викладач має „навчити майбутніх перекладачів робити правильні переклади, підготувати їх до професійного життя, озброївши методикою перекладу, ознайомивши з послідовністю дій перекладача, з необхідними для цього знаннями, вміннями й навичками, з професійними проблемами, можливими під час роботи, із зовнішніми ресурсами, які перекладач може використовувати у своїй діяльності тощо” [73, с. 3].

Проблему формування компетентного перекладача досліджують педагоги, лінгвісти, психологи, соціологи, що дає підстави вважати дефініцію „мовна особистість” поліпредметною, або інтерпарадигмальною. У цьому контексті важливо об'єднати зусилля фахівців різних наук, викладачів різних кафедр. Основним змістом діяльності педагогів повинно стати формування професійно зорієнтованого освітньо-розвивального простору. У зв'язку з цим актуалізувалася важлива наукова проблема розроблення й упровадження ефективних підходів до формування мовної особистості студента – майбутнього перекладача.

Логіка нашого дослідження потребувала студіювання семантичного наповнення поняття „підхід” у сучасних педагогічних працях. Погоджуємося з думкою Н. Голуб, що виразно постає проблема термінологічної невизначеності, оскільки лексикографічні й енциклопедичні джерела не містять такої лексичної одиниці, як „підхід до навчання”, водночас кількість самих підходів обчислюється десятками [83]. Це зумовило аналіз визначень, запропонованих сучасними дослідниками.

М. Вятютнев [70] розуміє під підходом реалізацію провідної, домінувальної стратегії навчання. Н. Голуб вважає, що термін „підхід” „уживається як світоглядна категорія, що відображає соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; як глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу; як стратегія навчання, що

поєднує в собі методи, форми, прийоми навчання (і таким чином тяжіє до технології чи методики, наприклад – проектний підхід)” [83, с. 3].

На думку С. Савченка, підхід – це „поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності, є специфічною основою освітньої парадигми, фундаментом її концепції, указує на спроби побудови тієї чи тієї освітньої системи” [130, с. 90]. Нам видається більш повним визначення С. Савченка з огляду на те, що в ньому акцентовано увагу не лише на навчальній стратегії, а ширше – на особливостях побудови освітньої системи.

У лінгводидактиці останнім часом збільшилася кількість студій, присвячених визначенню, описові, осмисленню провідних підходів до навчання української мови. Зокрема Г. Дідук-Ступ’як підхід до навчання мови визначає як стратегічну концентричну систему, що містить закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом. Науковець виокремлює п’ять структурних ознак підходу: функційність, дієвість, адаптивність, динамізм, поліваріантність [113]. С. Омельчук підходом до навчання мови називає методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керованість та дієвість [257].

Опрацювання педагогічних і лінгводидактичних студій дає підстави для таких узагальнень: дослідники визначають підхід до навчання як провідну методологічну, базисну категорію, що визначає змістовий складник навчальних курсів, а відтак і вибір технологій та методик навчання.

У сучасній педагогічній науці досі не вироблено єдиної класифікації підходів. Аналіз наукових праць дав змогу дійти висновку, що вчені розглядають підхід у трьох проекціях: лінгвістичній, психологічній, дидактичній, комплекс яких і дає змогу розглядати підхід у вузькому й широкому значеннях. У вузькому значенні підхід передбачає опертя на один зі складників системи навчання: лінгвістичний, психологічний або ж педагогічний, у широкому – означає, що навчальна стратегія обов’язково

спирається одночасно на кілька базових наук. Саме тому підхід вважаємо теоретичним підґрунтям для ефективного формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Аналіз фахових джерел, спостереження за освітнім процесом дають підстави вважати, що розв'язанню проблеми сприятиме впровадження комплексу підходів. Зрозуміло, що всі підходи в процесі навчання реалізуються різною мірою, що залежить від теми, мети, завдань заняття, форми його проведення та інших чинників. Нам необхідно було проранжувати підходи до формування мовної особистості майбутніх перекладачів. Для цього було проведено опитування викладачів вишів (77 осіб), яким запропоновано виокремити найбільш значущі, на їхню думку, підходи й проранжувати їх за значущістю. У результаті було виокремлено шість підходів у такій послідовності, якої й будемо дотримуватися в дослідженні: особистісно зорієнтований, компетентнісний, системний, комунікативно-діяльнісний, полікультурний, текстоцентричний.

Провідну роль у формуванні мовної особистості майбутніх перекладачів, на думку експертів, відіграє особистісно зорієнтований підхід, що визначає пріоритети освітнього процесу – формування особистості студента, що в сучасних дослідженнях з проблем особистісно зорієнтованого навчання є абсолютною цінністю, оскільки відбір змісту узгоджується з потребами студента, а нові знання спрямовані не лише на розширення чи поглиблення обсягу вже здобутих, а й на постійне перетворення наявного в кожного студента суб'єктного досвіду. У контексті нашого дослідження вважаємо цей підхід провідним, оскільки він орієнтований на кінцеву мету навчання – формування мовної особистості конкурентоспроможного перекладача-професіонала.

Сутнісні характеристики й способи організації особистісно зорієнтованого підходу в професійній освіті активно досліджують педагоги, психологи, лінгводидакти (І. Бех [30], А. Богуш [39], О. Савченко [313], І. Якиманська [396] та ін.). На думку М. Фіцули, основні положення цього підходу

визначаються такими аспектами: особистість студента – головна цінність у системі освітнього процесу; освіта – це перетворення особистості, що здійснюється під час спеціально спрямованого на це цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу [363].

Упровадження особистісно зорієнтованого підходу до формування мовної особистості майбутніх перекладачів зумовлює створення умов і стимулювання розвитку індивідуальності кожного студента, його особистісних рис, передусім через надання свободи вибору під час виконання завдань, максимальне використання особистісного досвіду майбутніх перекладачів. Нам імпонує думка І. Беґа, що особистісно зорієнтований підхід у навчанні асимілюється із суб'єктно-діяльнісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діяльнісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [30].

Це зумовлює побудову освітнього процесу на засадах активізації особистісного розвитку й зростання кожного суб'єкта навчання. Погоджуємося з думкою О. Пехоти і А. Старєвої, що досягнути цього можна шляхом упровадження особистісно зорієнтованих методів і засобів організації навчання: створення особистісно стверджувальних ситуацій, перенесення спілкування в діалогічну площину (підкреслення наше. – І. Г.), формування позитивних образів „Я”, створення ситуацій успіху, зміни позиції викладача стосовно студента [276, с. 57]. Нам видається, що доцільно на заняттях моделювати міжкультурне спілкування як діалог культур з урахуванням висновку психологів, що „розвиток діалогічності людського розуму передбачає залучення учня до діалогу поколінь, культур, знання та незнання” [60, с. 83].

Основним завданням особистісно зорієнтованого підходу є формування індивідуальності майбутніх перекладачів і створення умов для розвитку їхнього творчого потенціалу, адже „індивідуальність перекладача не щось замкнуте в собі, вичерпне, вона зумовлена багатьма об'єктивними чинниками –

середовищем, національно-історичними обставинами, часом, рівнем розвитку мови, національної літератури і перекладацьких традицій” [256, с. 52 – 57].

Актуальною проблемою української вищої школи є підвищення якості освіти. Життя потребує не лише ґрунтового опанування змісту навчальних предметів студентами, а й сформованості в майбутніх фахівців відкритості до нових знань, мобільності, ціннісних орієнтацій. Однак у сучасних умовах простежується тенденція до швидкого „старіння” знань і досвіду, що виражається у відставанні здобутих знань і досвіду від сучасних вимог до посади і професії. У результаті утворилися протиріччя між соціальними потребами і змістом, технологіями сучасної освіти. Саме тому науковці обґрунтовують необхідність переосмислення мети й завдань вишівської освіти, створення умов для розвитку особистості кожного студента. Вирішення цих завдань значною мірою пов’язується з компетентнісним підходом в освіті.

Необхідність упровадження цього підходу в Україні, зумовлена зміною освітньої парадигми, відзначена в низці документів Міністерства освіти і науки, а також у роботах багатьох дослідників (Н. Бібік [32], Я. Болюбаш [41], Н. Голуб [83], В. Грубінко [106], В. Кремень [179], О. Савченко [313], С. Савченко [314], В. Шинкарук [15] та ін.). Як зазначає О. Пометун, „під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має формуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості” [295, с. 66].

Особливої уваги й аналізу заслуговує позиція Джона Равена, одного з фундаторів компетентнісного підходу в англійській освіті, який пише, що сучасне суспільство і сучасна організація вкрай потребують людей, які готові працювати коли потрібно, проявляють високу адаптивність, готові до нових завдань та нововведень, особисто зацікавлені в підвищенні ефективності праці,

у перспективному плануванні, а також готові брати на себе особисту відповідальність і виправляти помилки [303]. Проаналізувавши перелік компетентностей Дж. Равена, доходимо висновку, що компетентність містить, окрім професійних знань і вмінь, низку інших складників, що постають у ролі необхідних сьогодні спеціалістові будь-якої галузі якостей особистості, передусім уміння постійно навчатися й оновлювати свої знання, гнучкість мислення, уміння вести діалог, комунікабельність, співробітництво. У сучасних умовах розширення полікультурних зв'язків набувають особливого значення й такі якості особистості, як взаєморозуміння, толерантність, повага до культури комунікативних партнерів.

Дж. Равен акцентує увагу на професійному складнику компетентності [303]. Оцінювання якості підготовки майбутніх перекладачів може бути найбільш повно отримана лише в разі визначення їхньої компетентності в обраній галузі професійної діяльності. Компетентнісний підхід здатний забезпечити діяльнісну, практикоорієнтовану спрямованість навчального процесу у виші. Проблема полягає в тому, що необхідно заповнити лакуну між загальними завданнями навчання на кшталт усебічного, гармонійного розвитку особистості й наповнення кожного навчального предмета конкретним змістом. Як слушно зазначає І. Єрмаков, „компетентнісний підхід повинен подолати прірву між освітою і вимогами життя” [164, с. 29]. Сьогодні надзвичайно гостро стоять питання про конкретну мету навчання майбутніх перекладачів: що повинен знати і вміти фахівець, які особистісні риси мають бути в нього сформовані. Необхідно розробити модель розвитку мовної особистості студента – майбутнього перекладача.

Підготовка фахівця у вищій школі є складним педагогічним процесом, що має розглядатися як система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми, результати навчання. Ці компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку. Чільне місце в системі професійної підготовки майбутніх перекладачів має посідати системний підхід. В. Лозова вважає, що цей підхід орієнтує на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його

суб'єктів, на виявлення й розвиток потенційних можливостей кожного студента та задоволення потреб через систему здатностей його розв'язувати проблеми професійної діяльності та вміння, які відображають ці здатності, а також шляхом моделювання якісного навчання майбутнього фахівця (система професійних умінь та відповідних їм змістових модулів) [213].

Опрацювання фахових джерел дало змогу дійти таких висновків: загальними вимогами системного підходу є поділ складних утворень (систем, явищ дійсності) на частини, урахування взаємодії, взаємовпливу складників системи, детальне вивчення способів організації частин та системи загалом. У процесі формування мовної особистості майбутніх перекладачів необхідно враховувати внутрішньопредметні й міжпредметні взаємозв'язки. Це забезпечуватиме системність у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, що підвищує ефективність їх застосування.

Формування мовної особистості майбутніх перекладачів, на думку науковців І. Бахова [18], Н. Гавриленко [73], О. Заболотської [126], І. Плужника [285], С. Саприкіна [318] та ін., повинно спиратися на комунікативно-діяльнісний підхід, що забезпечує вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності студентів, активне залучення їх до комунікації. Комунікативно-діяльнісний підхід реалізується завдяки взаємопов'язаному й цілеспрямованому вдосконаленню чотирьох видів мовленнєвої діяльності – рецептивних: аудіювання, читання; продуктивних: говоріння, письма, – формуванню мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетентностей студентів-майбутніх перекладачів. Реалізація комунікативно-діялісного підходу передбачає такі напрями роботи: формування готовності до продукування власних і реалізації чужих нових ідей; стимулювання самостійності й оригінальності мислення; виховання почуття відповідальності за власні мовленнєві вчинки.

Комунікативно-діялісний підхід спрямований на формування в майбутніх перекладачів комунікативної компетентності – здатності мовця за допомогою знань мови, а також традицій, звичаїв і моральних принципів

суспільства правильно орієнтуватися в міжособистісному спілкуванні, вільно й невимушено брати в ньому участь. Комунікативна компетентність майбутніх перекладачів відображає рівень їхньої майстерності в міжособистісному спілкуванні, ґрунтується на знаннях суміжних наук (психології, культурології, історії, лінгвістики, соціології та ін.) й забезпечує успішне виконання різноманітних суспільних ролей. Це потребує застосування в освітньому процесі мовної і мовленнєвої теорії як інструмента для практичного оволодіння мовою.

Практична спрямованість вивчення будь-якої мови передбачає не лише кількісні переваги практики над мовною й мовленнєвою теорією, а передусім навчання діяльності спілкування, створення на заняттях таких умов, які б спонукали майбутніх перекладачів спілкуватися. Цьому значною мірою сприяє імітаційне моделювання комунікативних ситуацій, використання комунікативних вправ, що мотивують і підтримують потребу майбутніх перекладачів у спілкуванні, послідовно формують комунікативну компетентність, забезпечують перехід від репродукції до самостійного продукування, до непередбаченого (спонтанного) мовлення в різних ситуаціях спілкування.

За дослідженнями соціологів, люди у процесі комунікації орієнтуються на складну систему правил регулювання спільних дій. Ця система правил обов'язково враховує локальний соціальний етикет, ритуали, правила регуляції змагальної активності, „драматичні максими” – правила самоподачі [368, с. 68–69].

Фахівці в галузі комунікації визначають комунікативні вміння, оволодіння якими сприяє формуванню мовної особистості, здатної до продуктивного спілкування: уміння міжособистісної комунікації, що включають використання невербальних засобів спілкування, передання раціональної та емоційної інформації тощо; міжособистісної взаємодії (здатність до встановлення зворотного зв'язку, до інтерпретації значення у зв'язку зі зміною довкілля); міжособистісного сприймання (уміння сприймати позицію співрозмовника,

чути його, а також імпровізаційною майстерністю, що включає вміння без попередньої підготовки включатись у спілкування й організувати його) [190].

Комунікативна взаємодія викладача і студентів відбувається переважно у вербальній формі. Задіяне в комунікативному процесі слово є провідним засобом комунікації, спрямованим на іншу людину, групу людей. Комунікативна взаємодія характеризується значним спектром мовленнєвих якостей, якими повинен бути наділений майбутній перекладач, як-от: правильність мовлення (бездоганність з погляду лексики, вимови, наголосу, правильної побудови фраз); дієвість мовлення як засіб навчання і викладання; змістовність мовлення (ясність, простота, доступність викладу); стрункість викладу повідомлення (послідовність у підвищенні складності); спрямованість мовлення (у ній ураховується ступінь сприймання слухачем того, про що йдеться); емоційність мовлення; вольові якості мовлення (велика сила переконання і навіювання); співвідношення ситуативної і контекстної мови / вміння будувати розповідь достатнього обсягу (кількість речень), висловлюватися послідовно (згідно з планом, без повторень, розповідати самостійно, без підказок, навідних запитань, використовувати точний словник); інтонаційна виразність мовлення (мелодійність, плавність, ритмічність, чистота) [400].

Погоджуємося з думкою О. Копусь, що комунікативні якості мовлення – це реальні властивості її змістової і формальної комунікації. Саме система цих властивостей визначає ступінь комунікативної досконалості мови. Прояви комунікативних якостей мовлення в процесі діяльності утворюють таку структуру, яка спроможна регулювати особистісне ставлення магістранта (або студента – І.Г.) до ролі мовленнєвої діяльності, характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього магістра-філолога до навчально-мовленнєвої діяльності і проявляються у свідомому, індивідуальному позитивному сприйнятті конкретних комунікативних якостей мовлення як компонента професіоналізму [166, с. 60].

У результаті спостережень за освітнім процесом доходимо висновку, що потребує кореляції формування комунікативної й соціокультурної компетентностей студентів. Остання містить комплекс знань, пов'язаних зі світовою та національною культурою, на основі яких формуються вміння узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними морально-етичними, естетичними та іншими цінностями.

Нескладно помітити, що ситуації в іншомовному реальному режимі потребують від студентів не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови й культури, а здатності правильно дати оцінку ситуації, спроектувати свої дії та поведінку стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи соціокультурний особистісний досвід.

Процеси глобалізації, полікультуралізму, що є ознакою сучасного суспільства, зумовлюють зміни в системі освіти, пов'язані з необхідністю підготовки суб'єктів навчання до життя в полікультурному соціумі. У контексті полікультурної освіти утверджується полікультурний підхід до формування мовної особистості перекладачів, під яким розуміємо складне лінгводидактичне явище, в основу якого покладено систематичне залучення студентів до культури країни, мова якої вивчається. Як свідчить аналіз спеціальної літератури, науковці вважають, що до завдань професійної підготовки студентів-перекладачів має входити вивчення соціокультурних відомостей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, більш ефективно взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічної напруги як потенційної причини конфліктів. Саме тому потрібно не тільки збагачення навчальних дисциплін усіх блоків полікультурним компонентом змісту освіти, але й введення інтегративних міждисциплінарних навчальних курсів як за вибором, так і в структурі базових курсів, спрямованих на формування полікультурної компетентності як складника професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Для нашого дослідження важливою виявилася наукова позиція М. Байрама, згідно з якою однією з особливостей міжкультурної компетентності майбутнього перекладача є те, що її формування починається не з нуля, а навчання нової мови і культури відбувається на базі рідної культури, проте це не означає, що процес навчання повинен повторювати путь соціалізації носіїв мови: потрібно збагачувати культурну компетенцію студента, перетворюючи її на міжкультурну компетентність [404].

Дослідник міжкультурної комунікації В. Фурманова виокремлює такі розділи фонових знань, якими повинна володіти особистість для успішного спілкування в ситуаціях міжкультурної комунікації: історико-культурний фон, що містить інформацію про культуру суспільства в процесі його історичного розвитку; соціокультурний фон; етнокультурний фон, який включає інформацію про побут, традиції, свята; семіотичний фон, що містить інформацію про символіку, особливості іншомовного оточення [368].

До фонових знань англійський дослідник Х. Хамерлі відносить інформаційну культуру (знання з історії, географії, якими володіє типовий представник суспільства); поведінкову культуру (особливості відносин у суспільстві, норми, цінності, розмовні формули, невербальну мову); традиційну культуру (художні цінності) [409, с. 61].

Стратегія побудови навчального заняття, змістовно зорієнтованого на визначену тему, передбачає наявність у його складі текстів лінгвокультурологічної значущості й системи вправ, спрямованих на формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів. Включення вправ для формування всіх видів мовленнєвої діяльності передбачає когнітивну діяльність студентів іноземною мовою і спрямоване на засвоєння культурологічно важливих понять як соціокультурного складника перекладацької компетентності майбутніх фахівців.

Оскільки в межах професійної діяльності перекладачеві доводиться перекладати не тільки з рідної мови іншою, а й навпаки тексти, складені іншими мовами, репрезентувати українською, виняткового значення набувають

знання української мови, майстерне володіння її засобами, а також орієнтація в соціокультурних реаліях.

З поняттям „мовна особистість перекладача” співвідноситься поняття „текстова діяльність”, оскільки процес навчання базується на вивченні, інтерпретації, породженні й засвоєнні текстів. Текстова діяльність є самостійним видом діяльності, оскільки вона у своїй структурі містить мету, мотив, предмет, суб’єкт і результат. Комунікація здійснюється через трансляцію текстової культури. Кожний індивід є учасником спільної текстової діяльності, а отже, і творцем елементів культури того суспільства, у якому він живе.

Погоджуємося з Ж. Талановою в доцільності „зіставлення культурних діаграм рідної та іноземної мов, що становлять собою набір культурологічних даних, необхідних для забезпечення успішної міжкультурної комунікації, до яких входять такі складники: соціальна ідентичність і соціальні групи (суспільні класи, етнічні групи, демографія та ін.); соціальна взаємодія (норми, правила і традиції в поведінці та ін.); вірування; соціальний і політичний устрій держави; соціалізація особистості (родина, школа, робота як інститути соціалізації, система цінностей суспільства, церемонії, що супроводжують людину в різні періоди життя); історія народу, географія і клімат країни; національні стереотипи, національні символи та їх значення” [345, с. 11].

Переконані, що таке зіставлення необхідно робити через тексти відповідної тематики.

Організація текстової діяльності може відбуватися через добір автентичних текстів, об’єднаних визначеною культурологічною темою, що є важливою для культури країни, мова якої вивчається. Використання таких текстів дає змогу залучати студентів до культури країни, мова якої вивчається. Важливо, щоб у процесі навчання української мови студенти розширювали відомості про Україну, її культуру, традиції, звичаї, побут, видатних людей, цікаві географічні об’єкти тощо, у процесі навчання іноземної мови знайомилися з інформацією про іншу країну. Сьогодні надзвичайно актуальним

є питання про донесення до світової спільноти історичної правди про Україну, цікавої інформації, яка сприяла б підвищенню інтересу до нашої країни у світі.

Означені чинники й зумовлюють упровадження *текстоцентричного* підходу до формування мовної особистості майбутніх перекладачів, що передбачає системне впровадження тексту як основного засобу навчання задля формування текстотвірних умінь, усвідомлення студентами структури тексту, ролі, стилістичного потенціалу мовних одиниць у ньому. Застосування текстів у процесі навчання української мови забезпечує посилення практичної спрямованості змісту навчання; зміщення акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на мовленнєво-інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання професійно зорієнтованих ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення. У цьому контексті особливу роль відіграє застосування текстів-перекладів з інших мов, що уможливорює здійснення спостережень, спрямованих на усвідомлення перекладацьких прийомів.

Отже, окреслені підходи до формування мовної особистості майбутніх перекладачів перебувають у постійних узаємозв'язках на рівні системних впливів, уможливорюють упровадження інноваційного змісту й адекватних йому технологій навчання; забезпечення індивідуальної траєкторії професійного саморозвитку та самореалізації студентів.

1.4. Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів у процесі навчання української мови

Соціальне замовлення суспільства визначає низку виховних, навчальних і розвивальних завдань, що мають бути реалізовані в освітньому процесі сучасного вишу. Основою для розв'язання названих завдань є усвідомлення суспільством того, що формування мовної особистості майбутніх перекладачів сприяє не лише формуванню окремої особистості у світі, що динамічно

змінюється, а й гармонійному розвитку студента, виховує повагу до культури рідного народу, формує готовність до будь-якого діалогу, толерантність у ставленні до людей і культур, здатність до міжособистісної й міжкультурної взаємодії. Перекладач має бездоганно володіти іноземною й українською мовами, щоб забезпечити адекватне відтворення оригіналу засобами іншої мови в єдності змісту і форми.

Методика навчання майбутніх перекладачів української мови спирається на певні закономірності, урахування яких сприяє ефективній організації освітнього процесу. Проблему закономірностей навчання належним чином обґрунтовано в дидактичних студіях Ю. Бабанського [10], С. Гончаренка [88], В. Ортинського [261], І. Підласого [288] та ін. І. Підласий виходить із того, що закономірність відображає об'єктивні, істотні, необхідні, загальні, стійкі і повторювані за певних умов взаємозв'язки. Дослідник запропонував систематизувати закономірності на основі моделі процесу навчання, що містить шість компонентів: дидактичний, психологічний, кібернетичний, організаційний, соціологічний, гносеологічний. З урахуванням цього науковець виокремив загальні й часткові закономірності: перша група охоплює весь освітній процес, а друга – лише окремі його аспекти.

З-поміж загальних закономірностей І. Підласий визначає закономірність мети: мета навчання залежить від рівня й темпів розвитку суспільства, його потреб і можливостей, від рівня розвитку педагогічної науки й практики; закономірність змісту (зміст навчання залежить від суспільних потреб і мети навчання, темпів соціального й науково-технічного прогресу, вікових можливостей суб'єктів навчання, рівня розвитку теорії і практики навчання, матеріально-технічних та економічних можливостей навчальних закладів); закономірності якості навчання (ефективність кожного нового етапу навчання залежить від продуктивності попереднього етапу й досягнутих результатів, характеру й обсягу опанованого матеріалу, організаційно-педагогічного впливу, часу навчання тощо); закономірності методів навчання (ефективність дидактичних методів залежить від знань і навичок у застосуванні методів, мети

й змісту навчання, віку, навчальних можливостей суб'єктів навчання, матеріально-технічного забезпечення й організації освітнього процесу) [288].

Закономірностями навчання С. Гончаренко називає об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання взаємопов'язаних завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості студента [88]. На думку В. Ортинського, специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання [261].

Дидактичні закономірності мають загальний характер, тому в контексті нашого дослідження вважаємо продуктивними лінгводидактичні закономірності, або закономірності навчання мови. Закономірностями навчання й засвоєння рідної мови дослідники вважають об'єктивно існуючу залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвиненості мовленнєвотворчої системи людини (Л. Федоренко) [361]. Автори „Словника-довідника з лінгводидактики” під закономірностями навчання мови розуміють узаємозв'язок між лінгвістичною теорією та мовленнєвою практикою, залежність результатів навчання й засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання й у повсякденному житті (в широкому розумінні закономірність – це об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності).

До закономірностей навчання мови дослідники відносять постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норми літературної мови; оцінку виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови тощо [339, с. 101]. Означені закономірності докладно описано в роботах відомих учених-методистів М. Баранова [237], С. Карамана [236], Т. Ладигенської [202], М. Львова [215],

Т. Окуневич [255], М. Пентилюк [271], К. Плиско [284], А. Текучова [350], Л. Федоренко [361] та ін.

Важлива закономірність засвоєння української мови пов'язана з розвитком мовного чуття, даром слова, володіти яким повинна мовна особистість. Психологи й лінгводидакти (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий та ін. [39]) зазначають, що чуття мови розвивається із засвоєнням мови з раннього дитинства, інтенсивності цей процес набуває в підлітковому віці. Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що наявність чуття мови є запорукою сформованості перекладацької компетентності студентів, оскільки воно є необхідним у процесі вибору найбільш доцільного варіанту перекладу з-поміж кількох, однак трапляються й такі ситуації, коли перекладачеві доводиться вдосконалювати вихідний текст у процесі перекладу, що потребує розвиненого чуття мови, незамінним є чуття мови й під час синхронного перекладу, коли застосування словників і довідкової літератури неможливе. Чуття мови дозволяє пришвидшити процес перекладу, підвищити його точність.

Опанування української мови потребує від студентів сформованих умінь оцінювати її виражальні засоби і користуватися ними в усному й писемному мовленні. Ця закономірність виявляється не лише в розумінні суті виразності мови, а й у засвоєнні способів вираження емоційності й експресивності в мовленні під час спілкування, в умінні виявляти виражальні можливості мовних засобів у процесі спілкування, наприклад, використовуючи емоційно забарвлену лексику, стилістичні, риторичні фігури тощо.

Урахування означених закономірностей сприяє продуктивній реалізації змісту навчання української мови, розробленню ефективної методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Оскільки закономірності навчання є теоретичним підґрунтям розроблення методики формування мовної особистості майбутнього перекладача, нам необхідно проаналізувати принципи навчання, у яких окреслено практичні настанови.

Проблема класифікації принципів навчання останнім часом перебуває у площині наукових досліджень дидактів (В. Бондар [42], О. Малихін [218] та ін.) і лінгводидактів (З. Бакум [13], Є. Голобородько [79], Н. Голуб [82], В. Дороз [116], С. Караман [236], О. Копусь [166], О. Кучерук [196], В. Мельничайко [233], Г. Михайловська [241], К. Плиско [284] та ін.).

Як зазначає В. Бондар, дидактичні принципи виконують регулятивну функцію як способи побудови, організації й аналізу навчального процесу та способи регуляції діяльності учнів у процесі засвоєння ними знань, формування вмінь і навичок [42, с. 143]. Аналіз наукових студій у галузі теорії й методики професійної освіти (С. Амеліна [5], І. Бахов [18], Н. Гавриленко [73], С. Перова [273], І. Плужник [285] та ін.) дозволив дійти висновку, що особливо значущим для формування мовної особистості майбутнього перекладача є комплекс принципів, оскільки вони застосовуються в освітньому процесі комплексно, а не послідовно. Узагальнимо найбільш актуальні для нашого дослідження принципи:

Принцип гуманізації навчального процесу й особистісної орієнтації спрямований на визнання цінності людини як особистості, повагу її прав і свобод, орієнтований на загальнолюдські цілі й цінності.

Принцип системності й послідовності дає змогу представити процес формування мовної особистості майбутнього перекладача як цілісну динамічну систему, що забезпечує єдність навчання, розвитку, виховання й характеризується стійкими взаємозв'язками між цими складниками.

Принцип розвивального й виховуючого навчання виражає провідну мету функціонування педагогічної системи і пов'язує основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіти).

Принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості передбачає правильне співвідношення орієнтації на широку ерудицію та вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки і в результатах навчання, загального розвитку особистості й розвитку професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Принцип свідомості і творчої активності студентів зумовлює забезпечення викладачем умов, що стимулюють активність студентів, спонукають їх до іншомовної комунікації, максимально розкривають їхні творчі здібності за допомогою використання відповідних форм, методів і засобів навчання – дидактичних ігор, уявних телемостів, презентацій, обговорень тощо.

Принцип послідовності забезпечує перехід від простих форм і методів роботи до більш складних – креативних, що потребують творчого мислення й самостійності, від простих адаптованих текстів до автентичних, оригінальних текстів іноземною мовою.

Принцип науковості передбачає орієнтацію на новітні розробки, передусім у галузі педагогіки, психолінгвістики, етнопсихології, а також теорії комунікації та міжкультурної комунікації. Надзвичайно важливо створити умови для формування в студентів наукових понять, що відіграють виняткову роль у становленні мовної особистості перекладача.

Особливої значущості в умовах сьогодення набуває *принцип поєднання навчання з життям*. Атмосферу, максимально наближену до життя, забезпечує використання автентичних іншомовних наочних засобів, а також текстів, що стимулюють студентів до різних видів мовленнєвої діяльності.

Принцип контекстності допомагає „занурити” навчальний процес у контекст майбутньої перекладацької діяльності передусім через моделювання професійно значущих ситуацій, переклад професійно зорієнтованих текстів, що наповнює процес формування мовної особистості майбутніх перекладачів особистісним смислом, розвиває позитивну мотивацію студентів, зумовлює їхню активну життєву позицію.

Принцип соціокультурної відповідності зумовлений тим, що останнім часом у мовній освіті акцент зміщується в бік формування професійної міжкультурної компетентності. Зміст навчального матеріалу має не тільки забезпечити студентів можливістю оволодіти ще одним способом навчання, але й зануритися в нову культуру. Посилення соціокультурного та полікультурного

компонента повинно стати важливим критерієм відбору змісту навчального матеріалу.

Принцип реалізації міждисциплінарних зв'язків спонукає викладачів і студентів до творчої діяльності. Джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови можуть стати міждисциплінарні зв'язки в навчанні, передусім української мови з іноземною мовою, української і світової літератури, історії та інших дисциплінам.

Принцип діалогу культур передбачає компаративне вивчення культур у контексті їхнього безпосереднього й опосередкованого взаємовпливу.

Принцип креативності спрямовує на залучення студентів до творчої діяльності, що забезпечує підвищення рівня їхньої перекладацької компетентності.

Реалізація принципу наочності має своєрідні ознаки: наочність (фільми, слайди, телепередачі, презентації, фотографії, малюнки, репродукції тощо) є важливим засобом посилення мотивації студентів.

Принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання зумовлює оптимальне співвідношення різних форм навчання.

Для нашого дослідження цікавими виявилися принципи особистісно зорієнтованого навчання, виокремлені С. Подмазіним: гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації складних систем, діалектичного редукціонізму, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогової взаємодії [289, с. 136].

У процесі формування мовної особистості майбутніх перекладачів доцільно враховувати також принципи, що увиразнюють суть компетентнісного підходу, який останнім часом є провідним в організації освітнього процесу. Як свідчить опрацювання спеціальних джерел (Н. Голуб [82], А. Хуторської [376] та ін.), до них належать принципи мотиваційного забезпечення освітнього процесу; ціннісного орієнтування; життєвої доцільності й дієвості знань; спрямування навчання на всебічний і гармонійний

розвиток; співробітництва і взаємної підтримки; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання.

Принципи завжди виступають в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Вони підтверджені змістом навчання (реалізовані в програмах і підручниках) і лежать в основі освітнього процесу: організації аудиторної, самостійної роботи студентів, застосування методів, прийомів і засобів навчання, добору дидактичного матеріалу тощо. Урахування сукупності схарактеризованих принципів у процесі мовної підготовки сприяє формуванню мовної особистості майбутніх перекладачів.

Відповідно до ст. 50 Закону України „Про вищу освіту” навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється в таких організаційних формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи [131]. Історично склалося, що провідною формою організації навчальних занять у вищих закладах освіти є лекція, призначення якої полягає в тому, щоб допомогти студентам опанувати теоретичний матеріал з дисципліни. Лекція є своєрідною точкою відліку для всіх організаційних форм і самостійної роботи студентів.

Дидактичні аспекти проведення лекції ґрунтовно досліджено в працях А. Алексюка [3], Ю. Бабанського [10], С. Вітвицької [59], В. Загв'язинського [129], В. Краєвського [177], В. Кудіної [183], А. Кузьмінського [187], З. Курлянд [193], О. Семеног [321], А. Хуторського [376] та ін., методичні – у студіях К. Климової [156], О. Копусь [166], Н. Остапенко [264], О. Семеног [323], Т. Симоненко [328] та ін., риторичні – у дослідженнях Н. Голуб [82], А. Капської [147], Л. Мацько [231], Г. Сагач [315] та ін., психологічні – у студіях І. Зимньої [138], однак останнім часом традиційна лекція зазнала трансформацій. Компетентнісна модель побудови освітнього процесу зумовлює зміни традиційної побудови його. З огляду на те, що скорочено кількість лекційних годин і збільшено питому вагу самостійної роботи студентів, змінюються й підходи до проведення лекцій. Якщо зазвичай провідною функцією лекції була інформаційна, нині такою стає орієнтувальна функція, що полягає в систематизації значних інформаційних потоків і формуванні у

студента вмінь швидко орієнтуватися в різноманітні сучасних інформаційних ресурсах, а також функція огляду й аналізу наукових напрямів (шкіл) з тієї чи тієї проблеми. Метою викладача стає постановка проблемних запитань, окреслення дискусійних моментів, орієнтування студентів на оптимальний інформаційний пошук. Так, під час вступної лекції з дисципліни „Українська мова у професійній комунікації”, говорячи про функції мови, наголошуючи на комунікативній, доцільно запропонувати студентам прокоментувати уривок з лекції Тетяни Чернігівської:

Один із кращих лінгвістів Землі Ноум Хомський займав дуже жорстку позицію: „Мова не для комунікації”. А для чого? „Для мислення”. Тому що для комунікації мова не досконала. Вона багатозначна і залежить від великої кількості чинників: хто сказав, кому сказав, у яких вони стосунках, що вони обоє читали, посварилися сьогодні вранці чи ні. І навіть ті, кого вже давно немає, однак є їхні книжки, впливають на нас сьогодні. Тлумачення цих книжок теж залежить від означених чинників. Якщо впродовж дня по телебаченню будуть показувати балет, то старше покоління почне хвилюватися. Петро Ілліч Чайковський тут абсолютно ні до чого, лебеді, як білі, так і чорні, як танцювали, так і танцюють, не маючи ніякого відношення до того, що відбувається. Виходить, що подія набуває нових смислів, ніяк не пов’язаних із балетом. Як говорила М. Цвєтаєва: „Читач – співавтор”. Немає ніяких окремих творів. Постає запитання: де знаходиться інформація – у голові, між людьми, у кожного своя? Тобто „хомо локвенс” – він „локвенс” поганий. Гарна система комунікації – це азбука Морзе. Тому Хомський і говорить, що мову створено не для цього, комунікація – побіжний продукт. Мова створена для мислення.

Правильно побудована лекція дає стимул дослідницькій діяльності студентів. Поділяємо думку О. Семеног: „Дія лекційного матеріалу повинна стимулювати і розвивати, власне, передусім не систему знань, а мислення і навички самостійної дослідницької роботи” [321, с. 113]. Останнім часом лекція істотно змінилася, передусім через використання можливостей мультимедійних засобів навчання.

Викладачі застосовують довідковий та анімаційний матеріал, що дозволяє доповнити виклад матеріал, збільшити емоційний вплив на студентів.

Студіювання дидактичних і лінгводидактичних студій переконує, що одним із критеріїв якості лекції є зв'язок із профілем підготовки студентів, їхнім майбутнім фахом. Тому під час лекцій з української мови необхідно постійно апелювати до фахового контексту. Мотиваторами навчальної діяльності студентів можуть бути цитати відомих людей, уведені в лекційний матеріал, наприклад:

Як говорив академік Щерба, чому потрібно вчити іноземні мови. Зовсім не для того, щоб коли ти приїдеш до Парижа, зможеш сказати: „Дайте мені батон”. А тому, що тим самим ти потрапляєш в інший світ: інша мова – це інший світ. Зізнаюсь, я не зустрічала шумерів. Якось не траплялися вони на вулиці. Однак, коли береш і читаєш переклад шумерського тексту, то мурахи біжать тілом, Цих людей уже немає, загалом немає уже цієї цивілізації, проте ти можеш уявити, яким був цей світ. Кожна мова являє собою інший світ (Т. Чернігівська).

Особлива роль у формуванні мовної особистості майбутніх перекладачів належить практичному заняттю – такій формі організації навчання, у процесі якої студентам надається змога застосувати здобуті ними знання в практичній діяльності. Опрацювання лінгводидактичних джерел уможливорює висновок, що методично правильно побудоване практичне заняття має значний дидактико-розвивальний потенціал, оскільки сприяє поглибленню, закріпленню й систематизації знань, здобутих під час лекцій і самостійно, формування практичних умінь і навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності, розвитку самостійності студентів.

Структура практичних занять відповідає рівню розвитку сучасної лінгводидактики та змінам, що відбуваються в системі освіти. З огляду на це в лінгводидактиці сформульовано вимоги до їх організації і проведення: наявність розвивального потенціалу; використання активних форм, методів і засобів навчання; блоковий спосіб викладання теоретичного матеріалу; мотивація навчальної діяльності, індивідуалізація навчання, системність знань

студентів; якісне методичне забезпечення заняття, використання сучасних освітніх технологій (моделювання, навчальний кабінет, мультимедійні технології), наявність творчого потенціалу заняття; інтеграція навчання; використання досягнень сучасної методичної науки, використання кращого педагогічного досвіду [102].

Важлива роль у формуванні мовної особистості майбутніх перекладачів належить самостійній роботі. Питання організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів стали предметом вивчення дидактів А. Алексюка [2], В. Буряка [49], М. Князян [158], В. Лозової [212], О. Малихіна [218], М. Солдатенкова [341] та ін., які визначили й докладно описали шляхи організації самостійної роботи. Питанням планування й реалізації самостійної роботи в процесі вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін присвячено наукові розвідки О. Біда [33], І. Нагрибельної [247], А. Нікітіної [250], І. Хом'яка [374], В. Шляхової [389] та ін.

Як свідчить аналіз фахової літератури, поняття „самостійна робота” потлумачено науковцями неоднозначно: як форму і метод навчання, у якій задіяні студент і викладач (М. Мешков, Н. Садовникова, В. Нагаєв та ін.); як спеціальні завдання, призначені для самостійного виконання студентами; як діяльність студентів без безпосередньої участі педагога. М. Князян вважає самостійну роботу діяльністю, що складається з багатьох елементів: творчого сприймання й осмислення навчального матеріалу під час лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт [158]. О. Малихін тлумачить самостійну роботу як таку, що виконує пізнавальну, навчальну й виховну функції; як метод навчання, що виконує контролювальну функцію, отже, розширює й поглиблює здобуті на заняттях знання, сприяє формуванню вмінь і навичок вивчення літератури, виховує самостійність, творчість, переконаність. Така кількість визначень ще раз підтверджує думку про те, що самостійна робота є складним багатоаспектним поняттям, її потенціал значно ширший розповсюдженого поняття про неї як уміння самостійно здобувати знання й виконувати завдання [218].

Методично правильно організована самостійна робота сприяє поглибленню й розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності [204, с. 228]. Це діяльність студентів, що організована й контрольована ними самостійно, спрямована викладачем, проте відбувається без участі педагога.

Опрацювання фахових джерел, узагальнення досвіду роботи викладачів вищої школи дають підстави до таких узагальнень: значення самостійної роботи полягає в тому, що вона виробляє в студентів психологічну настанову на систематичне розширення й поглиблення своїх знань; посилює інтерес до вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін; формує в студентів уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців; забезпечує двобічний зв'язок між студентом і викладачем у різних діалогових режимах; дає змогу об'єктивно оцінити рівень здобутих знань, сформованих умінь і навичок з предмета, бачити шляхи професійного зростання.

У педагогічній літературі розроблено багато класифікацій типів і видів самостійної роботи. Найбільш поширеною є класифікація П. Підкасистого, який розмежовує самостійну роботу за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні (часткові-пошукові), творчо-дослідницькі [278].

Самостійні роботи за зразком містять виконання різноманітних вправ за зразком, типових завдань. Вони дають змогу опанувати матеріал, проте не розвивають творчої активності.

Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а й структури знань, залучення відомих знань для вирішення завдань, проблем, ситуацій.

Евристичні самостійні роботи пов'язані з вирішенням окремих питань, проблем, поставлених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях. Так формуються вміння бачити проблему вивчення, самостійно її формулювати, розробляти план вирішення.

Дослідницькі самостійні роботи (курсові, дипломні) спонукають студентів відійти від зразка, їхня діяльність набуває пошукового характеру.

Під час вивчення філологічних дисциплін виокремлюють такі види самостійного учіння студента: слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт; відпрацювання тем лекцій та семінарських(практичних) занять; підготовка рефератів і курсових робіт, написання дипломних робіт; підготовка до модульного контролю та іспитів; робота з літературою тощо.

Останнім часом збільшується питома вага самостійної роботи студентів. Так, навчання української мови на I курсі передбачає розвиток у студентів таких загальнонавчальних умінь і навичок, як конспектування навчального матеріалу й подальша робота з конспектом, підготовка аргументованої відповіді на практичні заняття, здійснення лексикографічного пошуку тощо. У процесі опанування курсу сучасної української літературної мови запорукою успіху стає сформоване вміння уважно сприймати лекційний матеріал, конспектувати його. Важливо забезпечувати наступність і перспективність в організації самостійної роботи студентів.

Ефективність формування мовної особистості майбутніх перекладачів значною мірою залежить від розуміння сутності форм, методів, прийомів, засобів навчання, правильного їх добору й ефективного застосування. Одним із ключових компонентів навчального процесу є метод, тобто той механізм, що приводить у дію його зовнішні і внутрішні резерви. Потрібно добирати і впроваджувати такі методи навчання, що забезпечать високий рівень пізнавальної активності студентів, ефективність і результативність навчальної діяльності. Важливою умовою ефективності процесу навчання є вміле поєднання різних методів. Високі результати, як свідчить аналіз наукових студій, дають комплексні цикли, що містять традиційні й інноваційні методи і форми.

У дидактиці й лінгводидактиці представлено значну кількість визначень поняття „метод навчання”, у яких дослідники послуговуються переважно

такими ключовими словами, як спосіб, засіб, система засобів тощо, відповідно до обраних критеріїв розроблено різноманітні класифікації методів (Ю. Бабанський [10], О. Біляєв [35], Т. Донченко [115], С. Караман [236], О. Копусь [166], З. Курлянд [193], О. Кучерук [196], І. Огородников [254], М. Пентиліук [339], К. Плиско [284] та ін.).

О. Копусь тлумачить метод навчання як складну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна; як багатоаспектне явище, що забезпечує розвиток методологій, нових освітніх технологій будь-якої галузі та напрямів одержання знань [166]. Цим визначенням ми і будемо послуговуватися з огляду на його наукову ємність і точність.

Для нашого дослідження найбільший інтерес становлять методи навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі. Досліджуючи методи навчання дорослих, Ю. Вооглайд класифікує їх за спрямуванням і сприйманням і визначає таку систему методів:

- методи однобічного представлення матеріалу (лекція, промова, доповідь, звіт, огляд, розповідь, пояснення);
- методи ознайомлення з досвідом інших людей (обмін досвідом, інтерв'ю, зустріч з колегами, зустріч з іменитим гостем, навчальний похід, екскурсія, стажування, практика, інтернатура, самостійна робота, психодрама, соціограма, тренінг сенситивності, група спілкування, аналіз різних носіїв інформації, організаційна діагностика, експеримент);
- методи проблемного навчання (аналіз подій, розв'язання конфліктів; аналіз випадків із практики (кейсів); дослідження обставин (економічних, природних, культурних та ін.);
- методи спонукання до творчого пошуку (різні види пошукових ігор);
- методи активізації слухачів (дискусія, диспут, рольова гра, ділова гра, експертиза, програмоване навчання, групова робота, самостійна робота з підручником, моделювання, тощо);

- письмові допоміжні роботи (реферат, опис експерименту, інцидентів, ситуацій, складання планів тощо);
- методи контролю або зворотного зв'язку (семінар, консультації, колоквиум, конференція, симпозіум, залік, екзамен, захист семінарських, випускних робіт, інтерв'ю, анкетне опитування);
- основні письмові роботи (семінарська робота, курсова робота, випускна робота, доповідь на конференції, щоденник практики);
- позааудиторні заходи (відвідування кіно, театру, виставки з наступним обговоренням і т. ін.) [64, с. 283–287].

В основу системи методів Р. Піонова поклала такі ознаки: дидактичні цілі й завдання, джерело знань і вмінь, способи спільної діяльності викладачів і студентів. У результаті узагальнення різних класифікацій методів, дослідниця виокремила п'ять груп методів:

- теоретико-інформаційні методи навчання (усний цілісний виклад матеріалу, усний діалогічно побудований виклад (бесіда), розповідь, пояснення, дискусія, консультування, бригадний метод, аудіовідеодемонстрація);
- практико-операційні методи навчання (вправи, алгоритм, „роби так, як я”, розв'язання задач, дослід, експеримент, педагогічна гра);
- пошуково-творчі методи навчання (спостереження, дослід, експеримент, сократівська бесіда, „лабіринт”, „мозкова атака”, „акваріум”, бригадний метод, „думай, слухай, пропонуй”, творчий діалог, аналіз конкретних ситуацій (проблемних, звичайних, нетипових), інсайт, кейс-метод та ін.);
- методи самостійної роботи студентів (читання (робота з підручником та іншими навчально-методичними посібниками), відеострічка, експертиза, розв'язання задач і проблемних ситуацій, дослід, експеримент);
- контрольно-оцінювальні методи (попередній екзамен, „ромашка”, усний виступ, відповідь з місця, контрольна робота, дослід, вправа, програмовий контроль, тестування, опитування тощо) [279, с. 117–133].

У запропонованій класифікації метод експерименту віднесено до другої і четвертої груп, бесіду і дискусію визначено як теоретико-інформаційні й

пошуково-творчі методи, до методів самостійної роботи студентів – вправу й алгоритм, що свідчить про відносну умовність меж визначених груп методів навчання.

М. Пентилюк розглядає питання методів навчання співвідносно з технологіями інтерактивного, особистісно орієнтованого, розвивального, диференційованого навчання й зазначає, що ефективними під час навчання української мови будуть такі методи, як дискусія, робота в малих групах, мікрофон, ПРЕС та ін. [236, с. 100–108].

Наявність різних класифікацій методів навчання засвідчує складність і багатоаспектність поняття, активні наукові пошуки, відсутність сталої класифікації методів навчання пояснюється й складністю організації освітнього процесу сучасного вишу.

Беручи до уваги всі пропоновані класифікації, перспективними для нашого дослідження вважаємо такі методи навчання: робота з підручником (словниками й довідковою літературою), метод вправ та інтерактивні методи. Саме ці методи, за нашим переконанням, відповідають основним напрямам роботи у вищому навчальному закладі, дозволяють організувати роботу над формуванням мовної особистості майбутнього перекладача у певній системі, забезпечують взаємозв'язок викладача й студентів у роботі над мовним матеріалом, дають змогу використати різні рівні пізнавальної діяльності студентів.

За допомогою методу роботи з підручником традиційно відбувається самостійне засвоєння студентами програмового матеріалу з навчальної дисципліни. Самостійне вивчення матеріалу за підручником або методичним посібником розвиває здатність до самостійного набуття знань, уміння працювати з навчальною й науковою літературою, планувати власну навчальну діяльність, сприймати й відтворювати навчально-науковий текст [112].

Навчальною програмою з української мови за професійним спрямуванням передбачено самостійне опрацювання певних тем, під час якого студент читає, осмислює й запам'ятовує параграф підручника, сприймає інформацію загалом,

фіксує її в пам'яті, як і під час пояснення викладачем. Відмінність полягає в тому, що цей метод вчить самостійно сприймати, осмислювати й запам'ятовувати сприйнятий навчально-науковий текст, однак власний досвід і спостереження за освітнім процесом переконують, що студенти не завжди вміють продуктивно працювати з навчально-науковим текстом, мають недосконалі навички читання й розуміння прочитаного, не вміють складати опорні конспекти. Значною мірою усвідомлення сприйнятого залежить від досвіду, фонових знань особистості, оперативної пам'яті, творчого мислення, ступеня концентрації уваги на інформації, яку необхідно сприйняти. Результатом сприймання тексту є розуміння його смислової структури. Мисленнєве оброблення здобутої інформації відбувається шляхом поділу тексту на смислові частини; виділення ключових слів; сортування смислових частин за їх значенням і ознаками; співвідношення вилученої інформації з існуючими знаннями; визначення новизни отриманої інформації, можливості її використання в практичній діяльності; згортання інформації, зведення її до основних положень. Виявом (підсумком, результатом) розуміння вважають інтерпретацію тексту, тобто вміння подати власне бачення отриманої інформації [260].

Особливої актуальності в контексті нашого дослідження набуває робота зі словниками, зокрема орфоепічним, орфографічним, тлумачним, перекладним, словником синонімів, словником перифраз, термінологічними словниками, „Українським правописом”. Правильна організація роботи з лексикографічними виданнями дає змогу викладачеві поступово знайомити майбутніх перекладачів з видами словників, виробляти навички роботи з ними, тобто навчити їх не лише культури мовлення, а й культури мислення. Словник доцільно використовувати як джерело навчальної інформації, як засіб самостійної роботи з інформацією, поданою в друкованих виданнях тощо. Робота з підручниками, словниками та додатковою літературою сприяє формуванню самостійності суджень студентів, їхній переконливості, грамотності, збагаченню словникового запасу.

Значну роль в освітньому процесі має метод вправ, оскільки „без вправ заняття звелися б до голої теорії, відірваної від конкретного мовного матеріалу” [350, с. 80].

У сучасній лінгводидактиці поняття „вправа” має кілька тлумачень. Подамо вагомі для нашого дослідження:

- виконання учнями навчальних завдань з метою закріплення теоретичних відомостей та оволодіння практичними вміннями і навичками. На його думку, мовні вправи – це своєрідний, не схожий на інші, метод навчання, ефективність якого доведена практикою багатьох поколінь учителів [34, с. 2–5];

- практичний спосіб навчання, що являє собою спеціальне завдання для багаторазового використання (повторення) учнями певних операційних дій з метою їх засвоєння, формування вмінь і навичок, закріплення знань” [198, с. 31];

- вправи як повторюване виконання дій задля засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок [339, с. 55].

Автори „Словника-довідника з української лінгводидактики” пропонують таку класифікацію вправ:

- за рівнем засвоєння знань – репродуктивні, конструктивні, аналітичні, творчі;

- за дидактичною метою, ступенем самостійності і творчості – підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, за зразком, конструктивні, творчі;

- за характером мовленнєвих операцій – членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць, розширення і згортання висловлювань, заміна окремих елементів, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів, редагування, переклад;

- за характером розумових дій – аналітичні, синтетичні, на порівняння, доведення;

- за видом навчальної роботи – підготовчі та комунікативні;

- за етапом становлення мовленнєвих навичок – мовно-аналітичні, конструктивно-мовленнєві, комунікативні, підготовчі до мовлення, власне мовленнєві;
- за способом формування вмінь і навичок – імітаційні, репродуктивні, оперативні, продуктивні, творчі;
- за формою проведення – усні і письмові;
- за характером змісту програмового матеріалу – мовні, мовленнєві і комунікативні;
- за змістом – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні;
- за місцем виконання – класні і домашні.

Під час опанування студентами знань з української мови доцільним буде використання вправ з перекладу. О. Гавриленко вважає, що важливим у процесі складання вправ є урахування етапів перекладу тексту, поділ на вправи, що готують до перекладу і вправи на роботу безпосередньо з текстом, вправи на формування навичок, на формування вмінь. Основними, на думку науковця, видами вправ, що формують перекладацькі навички та вміння є такі: вправи на визначення найважливіших елементів (знаходження головної, другорядної інформації, складання переліку основних технічних понять, ключових слів тощо); вправи на уміння мобілізувати наявні предметні знання (складання схем головних понять, знаходження взаємозв'язку між ними, проведення інформаційного пошуку з використанням інформаційних технологій, складання схем головних технічних понять, термінів); вправи на розвиток пошуку ідентифікацій (добір дериватів, синонімів, антонімів до певних понять); вправи на встановлення значень невідомих лексичних одиниць; вправи на формування навичок утворення нових термінів; вправи на формування навичок переносу значень лексичних одиниць мови оригіналу у мову перекладу; вправи на розвиток контекстуальної здогадки, прогнозування; вправи на розпізнавання логіко-семантичних зв'язків; вправи на формування навичок та вмінь перекладу граматичних явищ та конструкцій [72].

Останнім часом увагу дидактів і лінгводидактів привертають інтерактивні

методи навчання. П. Щербань до основних методів активного навчання у вищій школі відносить: ділові та рольові ігри, метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, аналіз інцидентів, розв'язання педагогічних задач, ігрове проектування, проведення проблемної лекції, лекції-дискусії [392, с. 4–7]. Слушною вважаємо думку Т. Симоненко, що „активні методи навчання викликають значну зацікавленість саме в процесі професійної освіти, оскільки їх застосування спрямоване, по суті, на підвищення інтелектуального потенціалу особистості, соціальної активності студентів, а такі критерії є основними відповідно до проблеми формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутнього філолога” [328, с. 287].

З-поміж інтерактивних методів особливу роль відводимо методу проекту, роботі в парах, роботі в групах, дидактичним іграм та іншим, які залучають студентів до рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, сприяють збагаченню словникового запасу студентів, умінь швидко переходити з одного мовного коду на інший.

Метод проектів ґрунтується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки (Б. Боуд [402], Д. Дьюї [121], Дж. Каунтс [152], У. Кілпатрік [154] та ін.). Основною тезою сучасного розуміння методу проектів Є. Полат називає вислів: „Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де і як я можу ці знання застосувати” [292, с. 11].

Аналіз наукових студій засвідчує, що в процесі реалізації методу проектів викладач ставить пізнавальне завдання, окреслюючи таким чином плановані результати навчання й вихідні дані; студенти мають визначити проміжні завдання, дібрати необхідний матеріал, порівняти отримане з тим, що вимагалось, скоригувати власну навчально-пошукову діяльність. Відтак виконання студентами проектів передбачає залучення їх до виявлення й аналізу реальних практичних проблем, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю і використанням для цього практичної дослідницько-пошукової роботи. Тобто „проектна діяльність поєднує два аспекти процесу пізнання: метод навчання як дидактичну категорію (сукупність прийомів і дій з

оволодіння певними практичними вміннями й теоретичними знаннями) і спосіб практичного застосування засвоєних знань і вмінь для розв'язання конкретних проблем реального життя під час спільної діяльності” [43, с. 97–104].

Метод проектів сприяє формуванню в студентів умінь і навичок самостійно планувати власну навчальну діяльність, взаємодіяти в команді з іншими студентами, працювати з інформаційними джерелами, аналізувати й узагальнювати отриману інформацію, на її підставі генерувати ідеї та втілювати їх, тобто необхідних для подальшої самоосвіти й самовдосконалення. Цей метод дає змогу активізувати навчально-пошуковий процес, передбачає самостійне розв'язання певної проблеми. Поділяємо думку Г. Бондаренко, що для формування пізнавальної самостійності студентів і розвитку навичок самоосвіти й саморозвитку як провідних ознак професійної компетентності найбільш доцільно застосовувати такі:

1. Дослідницькі проекти, які мають чітку структуру, наближену до справжнього наукового дослідження, чи таку, яка повністю йому відповідає (аргументованість, актуальність теми, постановка проблеми, предмета, об'єкта дослідження, визначення завдань, методів дослідження, джерел інформації, формулювання гіпотези, визначення шляхів її розв'язання, обговорення одержаних результатів, їхнє оформлення).

2. Інформаційні проекти, які особливо ефективні на молодших курсах як спосіб підготовки студентів до самостійної дослідницької діяльності. Цей тип проектів спрямований на збирання інформації про об'єкт, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкого загалу.

3. Короткострокові проекти як елемент виконання самостійного завдання до конкретного практичного заняття.

4. Довгострокові проекти, над якими студенти працюють семестр (результат самостійного вивчення тем з певної дисципліни), рік або більше (курсова, дипломна, магістерська робота).

5. Індивідуальні або парні проекти, оскільки проекти з більшою кількістю учасників не дають можливості адекватно оцінити внесок кожного в реалізацію поставленого завдання.

6. Проекти з опосередкованою координацією, оскільки у вищій школі викладачеві в дослідницькій діяльності студентів відводиться роль консультанта [43, с. 101].

Проект є результатом самостійної роботи студентів, тому якість оформлення, презентація й захист проектів можуть бути показником рівня сформованості їхньої перекладацької компетентності.

Самобутність методів навчання української мови зумовлена закономірностями і принципами її вивчення, структурною побудовою змісту дисципліни, обсягом і рівнем знань та вмінь, які здобувають студенти, а також системою дидактичних і специфічних прийомів. Специфічні прийоми зумовлені передусім змістом теми, їхньою здатністю до різноманітних трансформацій у межах певного методу; кожен з них може бути усним і письмовим, повним і частковим. З-поміж специфічних прийомів назвемо заміну, поширення, перестановку мовних одиниць; моделювання структури речення, словосполучення, конструювання словосполучень, речень певного типу, заміну мовних одиниць співвідносними, лінгвістичний і стилістичний експеримент, алгоритмізація (може застосовуватися під час вивчення майже всіх розділів лінгвістики). Як свідчить вивчення спеціальної літератури, у процесі роботи над формуванням комунікативних умінь склалися специфічні прийоми роботи над текстом: добір заголовку до тексту, членування тексту, складання плану, визначення основної думки тексту, побудова тексту певного стилю, відтворення деформованого тексту, композиційне оформлення текстів різних типів мовлення тощо [116; 166; 236].

Кожний із методів має свою внутрішню структуру, складається з окремих прийомів, що виступають його складниками й спрямовані на розв'язання часткових дидактичних завдань. Комбінації прийомів у складі методу навчання зазнають істотних трансформацій, постійно оновлюються й удосконалюються.

Важливими засобами формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів є підручники, посібники, методичні рекомендації, словники, мультимедійні матеріали. Однак безсистемне використання цих засобів не забезпечує бажаного результату. Викладачеві вищого закладу освіти необхідно максимально використати дидактичний потенціал традиційних засобів навчання, проте сьогодні доцільно говорити про їх комплексне поєднання задля забезпечення розвивального середовища для студентів, занурення їх у соціокультурний контекст.

У процесі підготовки перекладачів активно використовуються можливості мовних центрів – тематичних аудиторій або центрів вивчення іноземних мов, що є ресурсними центрами опанування різних мов, занурення студентів у відповідний соціокультурний контекст. У них зібрано необхідні сучасні матеріальні засоби навчання як традиційні (програми, підручники, словники, посібники, навчальні таблиці, художня література для читання іноземною мовою, книги про країну, мова якої опановується, карти, путівники тощо), так і сучасні мультимедійні. Є всі підстави вважати мовні центри ресурсним засобом підготовки майбутніх перекладачів.

Технічні можливості центру дають змогу використовувати мультимедійне обладнання з навчальною метою, зокрема аудіо, відеозаписи, слайди, презентації, електронні словники та ін. Формування перекладацької компетентності неможливе без практики спілкування. Важко переоцінити роль мультимедійних засобів. Віртуальне інтернетне середовище дозволяє розширити часо-просторові межі, надаючи змогу студентам спілкуватися з носіями мови на актуальну тематику. Зануренню майбутніх перекладачів у мовно-соціальний контекст сприяє перегляд турецьких телепередач, кінофільмів. Зростає питома вага мультимедійних засобів навчання.

Мультимедіа (лат. *multum* + *medium*) – комбінування різних форм представлення інформації на одному носії, наприклад текстової, звукової і графічної, або, останнім часом все частіше – анімації і відео. Характерна, якщо

не визначальна, особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків – наявність гіперпосилання.

Використання мультимедійних засобів сприяє залученню студентів до рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Майбутні перекладачі мають змогу не тільки почути носіїв мови, а й спілкуватися з ними.

У процесі формування мовної особистості майбутнього перекладача виокремлюємо інформаційно-освітні ресурси на електронних носіях: інтернетні ресурси, комп'ютерна техніка; інформаційно-освітні ресурси на паперових носіях: підручники, посібники, словники, брошури, газети тощо.

Отже, осмислення лінгводидактичних засад формування мовної особистості майбутніх перекладачів дозволяє констатувати, що сучасна методика намагається здійснити парадигмальний синтез лінгводидактичного інструментарію, привести його у відповідність до потреб полікультурного освітнього простору, що потребує оптимізації діяльності викладача вишу, виваженого підходу до вибору і застосування методів, прийомів та засобів навчання української мови майбутніх перекладачів. Формування мовної особистості майбутніх перекладачів потребує методично виправданого використання різноманітних засобів навчання. Важливу роль посідає ресурсний центр мовної підготовки студентів – сучасний інструмент створення мовного й соціокультурного середовища, організаційно-педагогічних умов, що забезпечують формування перекладацької компетентності студентів.

Висновки до першого розділу

Зміна наукової парадигми, а відтак посилення уваги до вивчення проблеми носія мови актуалізувала дослідження, що мають яскраво виражену прагматичну спрямованість. Проблема мовної особистості з напряду мовознавства трансформувалася в один із предметів дослідження філософії, соціології, психології, політології, педагогіки, лінгводидактики та інших наук. Дослідниками розроблено різноманітні типології (типажі) мовної особистості відповідно до соціальних чинників, типів культури, з урахуванням

комунікативних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки тощо. Вторинна мовна особистість є продовженням первинної, або базової мовної особистості, сформованої на основі рідної мови. Перекладач як вторинна мовна особистість перебуває на перетині щонайменше двох культур, є соціокультурним посередником між ними, тому повинен добре знати особливості кожної з них. Ефективне формування такої особистості забезпечує врахування психологічних чинників.

Психологічні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів ґрунтуються на дослідженнях вікової і педагогічної психології (М. Гамезо, В. Герасимова, Г. Горелова, Л. Орлова, Ю. Кулюткін, А. Реан, О. Сергєєнкова та ін.), теорії мовленнєвої діяльності (І. Зимня, О.О. Леонтєв, Т. Рябова-Ахутіна та ін.), мотивації навчальної діяльності студентів (Б. Ананьєв, С. Занюк, І. Зимня, Н. Кузьміна та ін.), розвитку критичного мислення (Х. Альберт, Д. Андерсон, Є. Волков, А. Елліс, М. Кларін, С. Плаус, Г. Фоллмер, Д. Халперн та ін.).

Аналіз спеціальної літератури уможливив виявлення пріоритетних підходів до формування мовної особистості майбутніх перекладачів, що корелюються із завданнями нашого дослідження, зокрема особистісно зорієнтований, компетентнісний, системний, комунікативно-діяльнісний, полікультурний, які перебувають у взаємозв'язках на рівні системних впливів, уможлиблюють упровадження інноваційного змісту й адекватних йому технологій навчання.

Узагальнення теоретичних напрацювань з означеної проблеми дало змогу встановити низку закономірностей, що є теоретичним підґрунтям для розроблення методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів: постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норми літературної мови; оцінку виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови тощо. Врахування

означених закономірностей сприяє продуктивній реалізації змісту навчання української мови, розробленню ефективної методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Аналіз спеціальної літератури дозволив констатувати, що особливо значущими для формування мовної особистості майбутніх перекладачів є комплекс принципів, оскільки вони застосовуються в освітньому процесі комплексно, а не послідовно, зокрема принципи соціокультурної відповідності, реалізації міждисциплінарних зв'язків, діалогу культур, контекстності, креативності тощо.

Методично правильне використання форм, методів і засобів формування мовної особистості майбутніх перекладачів сприяє активізації механізмів професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації студентів, формування в них перекладацької компетентності.

Матеріали першого розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Горошкін І. О. Концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О. Горошкін // Педагогіка вищої і середньої школи. – 2013. – № 39. – С. 189–195.

2. Горошкін І. О. Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Електронний ресурс] / І.О. Горошкін // Науковий вісник Донбасу. – 2016. – № 1–2 (33–34). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13goismp.pdf>.

3. Горошкін І. О. Педагогічні підходи до формування мовної особистості перекладача [Текст] / І.О. Горошкін // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка, 2013. Випуск XLVIII. – Івано-Франківськ. – С. 120–124.

4. Горошкін І. О. Принципи формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О.Горошкін // Педагогіка вищої та середньої школи. — 2013. – Вип. 38. – С. 185–189.

РОЗДІЛ II.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

2.1. Перекладацька компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього перекладача

За визначенням науковців, переклад – це засіб забезпечення можливості здійснення продуктивної комунікації між людьми, які спілкуються різними мовами (О. Кочубей [175]); вид мовленнєвого посередництва, суспільне призначення якого полягає в тому, щоб наблизити максимально опосередковану двомовну комунікацію до безпосереднього одномовного спілкування (Р. Зорівчак [139], В. Коптілов [165], А. Ширяєв [388] та ін.).

Аналіз і синтез спеціальних джерел (Г. Балл [14], М. Бахтін [20], В. Біблер [31], О. Кочубей [175], С. Курганов [191], В. Литовський [211] та ін.) засвідчує, що в будь-якій мовленнєвій дії, зокрема в мовленнєвій дії перекладача важливим є процес спілкування між джерелом інформації та реципієнтом. Практика переконує, що кожний перекладач виокремлює з повідомлення різну за обсягом інформацію, добирає різні мовні засоби, по-різному розставляє акценти в ньому залежно від особистісних характеристик, рівня сформованості знань, соціокультурної підготовки, обізнаності з проблемою, про яку йдеться, тощо. Саме тому одне й те ж повідомлення, перекладене різними людьми, попри достатній ступінь подібності текстів, має самобутні ознаки. Поділяємо думку О. Кочубей, що „ментальні простори індивідів загалом не можуть цілковито збігатися, оскільки вони визначаються індивідуальним досвідом, у тому числі – знаннями й уявленнями, що репрезентуються за допомогою індивідуальних семантичних кодів” [175, с. 41].

Задля оцінювання якості перекладацької діяльності розроблено певну сукупність критеріїв, яким ця діяльність має відповідати. Н. Гавриленко зазначає, що для визначення якості здійсненого перекладу в літературі з теорії перекладу застосовують дві критерії: еквівалентність і адекватність, водночас

коментує, що дослідники по-різному тлумачать ці поняття, розмежовуючи їх або використовуючи як синоніми. Дослідниця підтримує наукову позицію А. Швейцера, який вважає ці поняття такими, що позначають різні аспекти перекладацького процесу. На думку вченого, „принципові відмінності між цими категоріями зводяться до того, що основним об’єктом еквівалентності є переклад як результат (еквівалентність установлює певне співвідношення між вихідним текстом і текстом перекладу), водночас адекватність розглядає переклад у його процесуальному аспекті, акцентуючи увагу на відповідності стратегії перекладу комунікативній ситуації” [73, с. 52–53]. У контексті сучасних соціальних і освітніх вимог до фахівців різних галузей, згідно з якими освітній процес у вишах ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, таким критерієм є сформованість певної компетентності. Опрацювання наукової літератури з означеної проблеми, вивчення досвіду роботи викладачів українських і турецьких вишів, опитування експертів дали змогу виокремити як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього перекладача перекладацьку компетентність.

Проблема сутності компетентності, її структури, компетентнісного виміру результатів навчання стали предметом досліджень українських і зарубіжних науковців З. Бакум [13], Н. Голуб [82], Т. Грубої [105], С. Карамана [148], О. Копусь [166], О. Кучерук [197], О. Овчарук [253], М. Пентилюк [271], О. Пометун [295], Дж. Равена [303], А. Хуторського [377] та ін.

Поняття „перекладацька компетентність” одним із перших увів у науковий обіг американський лінгвіст Д. Хаймс [369], виходячи з того, що перекладач працює з двома мовами, одна з яких йому нерідна, тому в його діяльності завжди наявні творчі елементи. Ідеї дослідника розвинули С. Савінгтон [415], Н. Меленк [413], Н. Гавриленко [73] та ін.

Н. Гавриленко оперує терміном „професійна компетентність перекладача фахових текстів” тлумачить її як „наявність у людини внутрішніх ресурсів (теоретичних, процедурних та інтегративних знань, відповідних професійних

умінь і професійно важливих якостей особистості), що дозволяють здійснювати переклад фахових текстів на професійному рівні” [73, с. 25].

Як свідчить аналіз спеціальних джерел (І. Алексєєва [1], Р. Белл [24], В. Вілсс [418], А. Гудманян [107], В. Комісаров [349], Д. Латишев [203], К. Норд [414], Р. Поворознюк [286] та ін.), поняття „перекладацька компетентність” ще не отримало однозначного тлумачення, деякі дослідники проблеми ототожнюють його з іншим поняттям „перекладацька компетенція”, що, очевидно, можна пояснити тим, що обидва терміни прийшли з англійської мови і в перекладних словниках позначені як *competence (competency)* у межах однієї словникової статті. У лінгводидактичних, психолінгвістичних, перекладознавчих студіях поняття використовують як синонімічні, що видається некоректним. Услід за О. Поршневою [296], А. Шевніним [384] та іншими науковцями ми розмежовуємо ці поняття.

Р. Белл визначає перекладацьку компетентність як складний комплекс, що містить такі компоненти: знання мови, якою здійснюється переклад; знання мови, з якої здійснюється переклад; знання предметної галузі перекладу; контрастивні знання і вміння декодувати й кодувати, що загалом схарактеризовані як комунікативна компетенція. Дослідник акцентує на оволодінні перекладачем таких навичок: граматичних, соціолінгвістичних, дискурсивних, стратегічних [401].

О. Поршнева розглядає перекладацьку компетентність як певний оцінювально-констатувальний зріз професійної діяльності перекладача, показник перекладацької майстерності, що дає змогу дійти висновку про рівень розвиненості професійно значущих компетенцій (лінгвістичної, комунікативної, семантичної, інтерпретативної, текстової, міжкультурної) перекладача, що дозволяють йому успішно реалізувати перекладацькі функції [297, с. 74–95].

А. Шевнін визначає перекладацьку компетентність як загальну сукупність знань, дій умінь і операцій навичок, необхідних перекладачеві для успішного здійснення його професійної діяльності; компетенціями ж дослідник називає

функційні реалізації компетентності, зумовлені метою й завданнями перекладу, що можуть змінюватися залежно від ситуації. На думку науковця, компетенції мають рівневу ієрархію, тобто компетенції нижчого рівня можуть бути успішно реалізовані з урахуванням компетенцій вищого рівня [384, с. 61]. До останніх відносить мовну компетенцію, що містить знання лексики, граматики й стилістики не тільки іноземної, а й *рідної мови* (курсив наш. – І. Г.), професійну компетенцію, що передбачає засвоєння перекладачем узагальненого досвіду, накопиченого перекладачами-практиками й науковцями-перекладознавцями, а також фонову компетенцію, що корелюється з рівнем освіти й культури перекладача, наявністю в нього тезаурусних знань [384, с. 124–133]. Попри виокремлення різних складників перекладацької компетентності, їхнє змістове наповнення корелюється між собою: знання перекладачем лексики, граматики та стилістики, що, за А. Шевніним, належить до мовної компетенції, за О. Поршневою, становить оволодіння комунікативною компетенцією, отже, означені визначення позбавлені протиріч [296].

Для нашого дослідження важливими виявилися висновки Р. Поворознюк, яка зазначає, що термін „перекладацька компетенція” уперше вжив Г. Турі [353], провівши аналогію з відомим розмежуванням Н. Хомського [375] між мовною компетенцією й мовною діяльністю для аналізу певних аспектів перекладацької практики. Е. Честерман [406] називає це особистісне утворення перекладацькою компетенцією, К. Норд [414] трансферною. На думку Р. Поворознюк, категорія „трансферна компетенція” містить з-поміж інших уміння уникати спотворення фактів у процесі переносу інформації, забезпечувати повну передачу змісту й внутрішню когезію тексту, здійснювати транжанровий переклад, адаптуючи текст мовою перекладу до жанрових норм, що не збігаються з відповідними нормами мови оригіналу, редагувати власні й чужі переклади, адаптуватися до зміни культурного коду, знати стадії перекладацького процесу, перекладацькі стратегії й трансформації, основні проблеми, що виникають у процесі переносу інформації з мови оригіналу в мову перекладу [287, с. 101].

Р. Міньяр-Белоручев компетентність визначає як суму знань і відповідних умінь і навичок у професійній галузі, тобто мовних знань і мовленнєвих навичок та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. На думку дослідника, перекладач повинен мати принаймні мовну й мовленнєву (комунікативну) компетенції, а також уміння й навички писемного й усного перекладу, ораторського мовлення й літературного таланту [240, с. 8]. Мовну компетенцію науковець визначає як знання лексики, граматики і фонетики. Дослідник робить акцент на знаннєвому компоненті перекладацької компетентності та сформованості професійно значущих умінь і навичок.

Останнім часом окреслено тенденцію до розмежування складників професійної компетентності перекладача залежно від того, у якій з галузей він працює. У результаті опрацювання спеціальної літератури доходимо висновку, що в педагогічній науці предметом дослідження є формування професійної компетентності майбутніх прикордонників (Н. Берестецька [27]), фахівців авіаційної галузі А. Гудманян, А. Головня, О. Журавльова, О. Ковтун, Т. Смирнова, С. Шурма [107] та ін.), медиків (Р. Поворознюк [287]), фахівців нафтогазової сфери (М. Штогрин [390]) та ін.

Перекладацьку компетентність офіцерів прикордонників Н. Берестецька розглядає як складну універсалію, інтегративну характеристику фахівця, що має у своїй структурі кілька компонентів – лінгвістичний, соціокультурний, психологічний та інформаційно-технологічний, кожен із яких дає змогу перекладачам-прикордонниками ефективно здійснювати професійну діяльність [27, с. 39].

Цікавий підхід до виокремлення перекладацької компетентності фахівців авіаційної галузі репрезентовано в спеціальних дослідженнях А. Гудманяна, С. Шурми, А. Головні, О. Журавльової, Т. Смирнової, які тлумачать професійну перекладацьку компетентність як готовність та здатність передавати (у писемній і в усній формах) спеціалізовану інформацію з однієї мови іншою, з урахуванням відмінностей між двома текстами, комунікативними ситуаціями та

культурами. До складу перекладацької компетентності дослідники відносять вісім складників:

- фахову компетенцію (наявність відповідних знань, умінь та навичок для ефективного виконання своєї професійної діяльності: знання теорії перекладу та суміжних дисциплін (порівняльних лексикології, граматики й стилістики мов перекладу); усвідомлення норм обох мов, перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; володіння технікою перекладу; вміння професійно перекладати у межах одного або декількох жанрів та стилів письмового та/або усного перекладу; навички роботи з довідковими джерелами інформації, володіння новітніми інформаційними технологіями; психічні якості перекладача, його поведінка, вміння контролювати емоції, вирішувати типові професійні завдання);

- інтелектуальну компетенцію (освіченість перекладача; здатність оцінити та мобілізувати свої уміння й навички); мовну компетенцію (знання мовного матеріалу, вміння долати мовні труднощі при перекладі);

- мовленнєву компетенцію (особливе „перекладацьке” володіння мовами перекладу та оригіналу як на рецептивному, так і на продуктивному рівні);

- семантичну компетенцію (глибоке розуміння тексту; вміння „побачити” та передати імпліцитну складову тексту оригіналу; володіння фоновими знаннями позамовної предметної галузі);

- текстотвірну компетенцію (вміння правильно визначити тип тексту оригіналу, його структуру й складові елементи, знати алгоритм переходу – перекладацькі стратегії та прийоми – від тексту оригіналу до тексту перекладу із збереженням типологічних ознак);

- інтерпретаційну компетенцію (здатність до „перекладацької” інтерпретації вихідного тексту, тобто бачення його очима носія іншої мови, культури);

- міжкультурну компетенцію (знання з країнознавства – культура, традиції; соціокультурні дані; володіння, розуміння та вміння передати мовою

перекладу реалії, пов'язані з життям та побутом країни, мова якої задіяна у перекладі) [107].

У результаті аналізу різних визначень перекладацької компетентності фахівців нафтогазової сфери М. Штогрин доходить слушного висновку, що досить важко оцінити поняття, чітке тлумачення якого відсутнє, і пропонує власне бачення проблеми, вирізняючи у складі перекладацької компетентності такі компоненти:

- 1) мовна компетенція, що передбачає володіння мінімум двома мовами;
- 2) комунікативна компетенція як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення мовленнєвого посередництва;
- 3) текстуальна компетенція, що пов'язана з мовною і являє собою здатність визначати текстуальні риси певної галузі;
- 4) предметна компетенція, що є похідним утворенням від текстуальної, й поширюється на енциклопедичні й професійні знання;
- 5) соціокультурна компетенція, або фонові знання;
- 6) технічно-технологічна компетенція, під якою дослідник розуміє знання стратегій перекладу, володіння перекладацькими прийомами й трансформаціями, володіння комп'ютерними технологіями, уміннями здійснювати пошук в інтернетній мережі; уміння критично оцінювати знайдену інформацію;
- 7) інтегративна компетенція, яку автор називає фундаментальною для перекладачів професійно зорієнтованих текстів, оскільки провідним складником її названо здатність мобілізувати знання, уміння й навички, здобуті з основної спеціальності й суміжних технічних дисциплін та успішне їх застосування в процесі перекладу професійно зорієнтованих текстів;
- 8) особистісна компетенція, що включає широкий діапазон особистісних характеристик, як-от: цікавість, логічне мислення, зосередженість, об'єм та розподіл уваги, швидка реакція, перцепція, швидкісний перехід з одного завдання на інше, екстравертивність [390, с. 136].

Під перекладацькою компетентністю офіцерів прикордонників Н. Берестецька розуміє складну універсальну, інтегративну характеристику фахівця, що має у своїй структурі кілька компонентів – лінгвістичний, соціокультурний, психологічний та інформаційно-технологічний, кожен із яких дає змогу перекладачам-прикордонниками ефективно здійснювати професійну діяльність [27, с. 39].

Зіставлення структури перекладацької компетентності, запропонованої А. Гудманяном і співавторами, та виокремленої М. Штогрин, уможливило висновок, що у визначенні перекладацької компетентності та її складників простежується суб'єктивний чинник, зокрема позиція дослідника щодо визначення перекладу; компетенція фахових перекладачів (медичних – Р. Поворознюк, авіаційної галузі – А. Гудманян та співавтори, нафтогазової сфери – М. Штогрин та ін.) має певні особливості, зумовлені тематикою та жанрово-стильовою належністю текстів, комунікативними параметрами професійної комунікації. Спільним для означених структур є наявність сформованості професійно значущих умінь і навичок та знаннєвого, ціннісного, рефлексивного компонентів.

Як складну ієрархічну структуру перекладацьку компетентність визначає Л. Латишев, виокремлюючи базову й прагматичну її частини. Базова містить складники цієї компетентності, що задіяні в процесі перекладу завжди, і складається з концептуального й технологічного складників. На думку дослідника, концептуальний складник є сукупністю знань перекладача про сутність перекладу, його самотність, що відрізняє переклад від інших видів мовленнєвого посередництва, про мету, завдання перекладу тощо; технологічний – є сукупністю основних перекладацьких умінь, що допомагають перекладачеві подолати типові „технічні” складнощі, необхідні йому в процесі перекладу й розв'язувати різнопланові завдання. Прагматичний компонент перекладацької компетентності, до якого належать знання, уміння й здібності, необхідні перекладачеві лише для перекладу текстів певної тематики, певного жанру та ін., містить специфічний і спеціальний складники. До

першого науковець відносить оволодіння певними способами перекладу, до другого – потрібною для перекладача тематикою і стилістичним жанром [203].

О. Кочубей у дисертації „Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів” тлумачить перекладацьку компетентність в акмеологічному контексті як володіння фахівцем відповідними знаннями, уміннями й навичками, що дозволяють йому діяти самостійно й відповідально у процесі виконання професійної діяльності. Науковець розглядає комплекс знань, умінь і навичок, що становлять не тільки когнітивну, операційно-технологічну сфери діяльності, а й етичну, соціальну й поведінкову (конативну), що містить уміння встановлювати контакти, продуктивно розв’язувати типові професійні завдання, контролювати емоції тощо. Нам імponує те, що дослідниця додає до складу перекладацької компетентності й уміння, спрямовані на самостійне здобування нових знань, на прогресивний особистісно-професійний розвиток тощо [175, с. 36–37]. Дослідниця виокремлює в її структурі три компоненти – когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний, кожен із яких містить низку компетенцій.

Когнітивний компонент містить три компетенції – мовну, мовленнєву (або комунікативну), лінгвокраїнознавчу, інтерпретаційну. На думку О. Кочубей, компетентний перекладач з високим рівнем розвитку когнітивного компонента перекладацької компетентності повинен мати глибокі знання вихідної мови та мови перекладу (бути здатним до породження адекватних усних і писемних текстів чи творів), а також бути здатним до запам’ятовування нового мовного матеріалу, структурних особливостей мов, а також і культурних відмінностей у вихідній мові та мові, на яку перекладається певний текст. Філолог повинен вміти використовувати словники та інший методичний інструментарій, що допомагає ефективно здійснювати перекладацьку діяльність [175, с. 63].

Соціально-психологічний компонент містить такі компетенції:

– соціально-особистісні (вміння орієнтуватися та визначатися в системі загальнолюдських цінностей, здатність до саморозвитку та самовдосконалення

в перекладацькій діяльності, оволодіння навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації та ін.);

– загальнонаукові компетенції (вміння використовувати у перекладацькій діяльності теоретико-методологічний науковий та вузько категоріальний філософський аспект; оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності; вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін для розв’язання практичних професійних задач та ін.);

– міжкультурну компетенцію як наявність у філолога емпатійності, толерантності, рефлексії, а також вміння генерувати нову модель міжкультурної взаємодії;

– інформаційну компетенцію як знання комп’ютера, вміння працювати з електронною поштою, використовувати електронні ресурси для оптимізації процесу перекладацької діяльності [175, с. 65–66].

Особливий інтерес для нашого дослідження викликає аксіологічний компонент, що в запропонованій моделі складається з трьох підструктурних елементів: творчої компетенції, прогностичної компетенції та ціннісної компетенції [175, с. 60–70].

Творчу компетенцію автор пов’язує насамперед із художнім перекладом, адже „переклад літературного твору – завжди авторський, його якість великою мірою залежить від таланту фахівця, при цьому перекладацька концепція тексту часто вступатиме в діалогічні відносини з концепцією оригіналу” [175, с. 70].

Як свідчить аналіз змістового наповнення компетенцій, прогностична компетенція пов’язана зі сформованістю механізмів антиципації, або прогнозування змісту й мовних особливостей текстів, що підлягають перекладу. Сформованість цієї компетенції забезпечує мобільність і адекватність перекладу, особливо синхронного. Ціннісна компетенція забезпечує реалізацію повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому, створеному

перекладачем текстів іншою мовою [175, с. 70]. Поділяємо наукову позицію О. Кочубей, що творча компетенція філолога відіграє провідну роль у процесі перекладу фахівцем літературного твору [175, с. 70].

Важливим складником аксіологічного компонента є ціннісна компетенція, для якої художній переклад – це здійснення повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому тексті іншою мовою.

Проаналізувавши понад два десятки визначень перекладацької компетентності, ми спираємося в роботі на тлумачення, запропоноване А. Швейцером з огляду на його повноту, точність формулювань, відповідність сучасним соціальним і освітнім реаліям. Услід за А. Швейцером розглядаємо перекладацьку компетентність як здатність до особливого, максимально повного розуміння тексту мовою оригіналу, де життєвий і професійний досвід перекладача фігурує в якості пресупозицій, виокремлюючи такі складники: особливе „перекладацьке” володіння двома мовами, здатність до „перекладацької” інтерпретації вихідного тексту; володіння технологією перекладу; знання норм мови перекладу; знання перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; знання норм стилю й жанру тексту; певний мінімум фонових знань; творчі здібності до перекладу [382, с. 28].

З огляду на це й будемо перевіряти дослідним шляхом рівень володіння українською мовою, знання її норм, стилів, жанрів тексту, рівень фонових знань майбутніх перекладачів.

Отже, у процесі аналізу моделей перекладацької компетентності доходимо висновку, що попри значну кількість тлумачень поняття, наявність у його структурі різної кількості компонентів, це складне полікомпонентне утворення, що містить знаннєвий, технологічний, ціннісний, рефлексивний складники, які корелюються з мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, рефлексійним критеріями.

2.2. Аналіз методичного забезпечення процесу формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача у вищих закладах освіти

Потреба сучасного українського суспільства у кваліфікованих фахівцях-перекладачах зумовлює докорінні зміни в системі вищої освіти. Особливої актуальності набуває оптимізація змісту навчальних планів і освітніх програм з мовознавчих дисциплін, науковці шукають ефективні шляхи формування перекладацької компетентності студентів. Особлива роль належить опануванню студентами українською мовою.

Як свідчить аналіз навчальних планів, на I курсі студенти опановують дисципліну „Українська мова за професійним спілкуванням” або „Українська мова у професійній комунікації”, мета якої полягає у формуванні комунікативної компетентності студентів; усвідомленої позитивної мовної поведінки; оволодінні нормами сучасної української літературної мови; набутті навичок оперування термінологією майбутнього фаху; уміння користуватися різними функціональними стилями й підстилями в навчальній діяльності та професійному вжитку; формуванні навичок комунікативно виправданого використання засобів мови з дотриманням етикету професійного спілкування; забезпеченні вмінь грамотного укладання фахової документації.

У системі навчання української мови майбутніх перекладачів мету й завдання навчальної дисципліни, її загальний зміст, порядок вивчення тем, вимоги до сформованості професійної і предметних компетентностей визначено навчальною програмою дисципліни, що має відповідати сучасному стану розвитку науки, мати значний розвивально-виховний потенціал,

Заслуговує на увагу програма курсу „Українська мова професійного спілкування”, розроблена З. Мацюк, Н. Станкевич для студентів-нефілологів, подана в однойменному посібнику [228]. Мету курсу розробники визначають як ознайомлення студентів з основами культури мовлення, виявлення специфіки функціонування усної і писемної форми ділової мови відповідно до фаху, навчання студентів основних принципів користування словниками, вільного

володіння лексикою і термінологією своєї спеціальності, вироблення у них навичок оформлення сучасних ділових паперів [228, с. 291].

Логіка наукового пошуку зумовила аналіз змісту чинних підручників і посібників для майбутніх перекладачів в аспекті обраної проблеми. На формування усного й писемного мовлення майбутніх фахівців зорієнтовано посібник „Українська мова (за професійним спрямуванням)” (за ред. С. Карамана, О. Копусь) [355]. Запропонована авторами система вправ і завдань сприяє активізації та поглибленню знань студентів з усіх розділів сучасної української мови, а також розвитку й удосконаленню в них умінь і навичок роботи з текстами наукового та офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спілкування.

Аналізований посібник містить виклад основних теоретичних положень курсу, містить практичну частину, що сприяє формуванню самоосвітніх умінь майбутніх перекладачів шляхом виконання вправ, спрямованих на вдосконалення мовних та мовленнєвих умінь і навичок студентів. Авторами запропоновано різнотипні вправи, зокрема вправи на самостійне конструювання, вправи-переклад, вправи, спрямовані на вдосконалення культури мовлення, творчі вправи. Відзначаємо, що значну частину вправ і завдань побудовано на текстовій основі, що дає змогу майбутнім перекладачам під час самостійного виконання завдань не тільки поглиблювати й закріплювати теоретичні знання, а й збагачувати власне мовлення, удосконалювати вміння логічно та послідовно викладати думки, розвивати пам'ять, логічне мислення. Добре, що автори розробили систему вправ, спрямовану на вдосконалення лінгвістичної креативності студентів, наприклад, у вправі 2.12 пропонується відому казку („Ріпка”, „Червона шапочка”, „Курочка Ряба”, „Пан Коцький” та ін.) переробити у текст наукового й офіційно-ділового стилю, використовуючи відповідні мовні засоби. Які емоції викликає у вас перероблений текст казки, чи можна його назвати казкою?, вправа 5.65 спонукає студентів до діалогу з теми „Досягнення сучасної науки в Україні і світі” тощо.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає розділ „Прийоми перекладу й редагування текстів”, що розкриває такі питання: Перекладознавство як наука. Форми і види перекладу. Вибір слова із синонімічного ряду під час перекладу. Переклад термінів науково-технічних та гуманітарних текстів. Способи передачі власних та географічних назв, Навчання перекладу. Уже з першого курсу майбутні перекладачі ознайомлюються з генезою перекладу, перекладацькими універсалами, інформацією про відомих перекладачів Лесю українку, Максима Рильського, Миколи Бажана, Бориса Тена, Миколу Лукаша, Григорія Кочура, Василя Мисика, Дмитра Паламарчука, Ірину Стешенко, Миколу Терещенка та ін.

На особливу увагу заслуговують вправи, у яких розміщено покликання на інтернетні сайти, що сприяє розвитку пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів, упровадженню нових інформаційних технологій у навчанні української мови за професійним спрямуванням.

Додатки до посібника допомагають уникнути поширених анормативів щодо вживання окремих лексем [355].

Посібник З. Мацюк, Н. Станкевич „Українська мова професійного спілкування” містить загальнотеоретичні відомості про мову й мовлення, основні функції української мови, визначає поняття „мова професійного спілкування” з позиції теорії стилів та культури мовлення. Нам імпонує прагнення авторів показати самотність української мови передусім через порівняння українських слів зі словами інших мов: „українське слово лікарня пов’язане зі словами лікувати, ліки, тоді як російське больница асоціюється зі словами болей, боль; українське шанувальник має зв’язок зі словами шанувати, пошана, а російське поклонник – зі словами поклоняться, поклонение. Акцентовано увагу студентів і на специфічній лексиці, напр.: лани широкополі, садок вишневий, дівчина як калина, доля стелиться рушниками, чорнобривці посіяла мати тощо” [356, с. 9].

Відзначимо прагнення авторів надати студентам конкретні поради задля підвищення культури мовлення, як-от свідомо й відповідально ставитися до

слова, стежити за своїм мовленням, аналізувати його, контролювати слововживання, створити настанову на осолодіння нормами української літературної мови, на вдосконалення знань тощо [356, с. 60–61].

Посібник „Українська мова (за професійним спрямуванням)” (упор. А. Лисенко, Т. Ісаєнко, С. Дорошенко) спрямовано на підвищення якості загальномовної підготовки студентів, їхньої мовної грамотності, комунікативної компетентності [354].

Особливий інтерес викликає підрозділ „Словники у професійному мовленні. Роль словників у підвищенні мовленнєвої культури”, що містить цікаву інформацію про функції словників, з історії лексикографії. Відзначимо прагнення авторів подати відомості про розвиток сучасної лексикографії, перекладні термінологічні словники.

Практичне заняття № 13 „Проблеми перекладу і редагування наукових текстів” містить теоретичний і практичний блоки. Теоретичний блок передбачає ознайомлення студентів із відомостями про форми і види перекладу, типові помилки під час перекладу наукової літератури українською мовою, особливості редагування текстів наукового стилю.

Нам імпонує підхід авторів, що полягає в акцентуванні уваги студентів на проблемних питаннях, як-от правила скорочень слів, аббревіатури, адже „Окремі аббревіатури, які активно функціонують у сучасному політичному житті українського суспільства, мова запозичила в готовому вигляді без перекладу з мов міжнаціонального спілкування, зокрема англійської: НАТО (NATO – North Atlantic Treaty Organization) – Північноатлантичний блок; ЮНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. Частина аббревіатур – назв країн і міжнародних організацій, фондів – виникла вже на основі перекладених номінацій: UNO – ООН (Організація Об'єднаних Націй); IMF – МВФ (Міжнародний валютний фонд); USA – США (Сполучені Штати Америки). Деколи трапляються розбіжності в скороченні відомих назв, зокрема в українських діаспорних джерелах. Наприклад, США в Америці й Канаді може

звучати як ЗДА (З'єднані Держави Америки) або ЗСА (З'єднані Стейти Америки)” [354, с.213]. Як релікти сприймаємо запозичені з російської мови аббревіатури самбо (самооборона без озупия), бомж (без определенного места жительства), спецназ (отряд специального назначения) та ін. [354, с. 213].

Автори акцентують на тому, що вживаються аббревіатури й в електронному дискурсі: WWW (World Wide Web) – всесвітнє інформаційне середовище, РС – personal computer, IRC (Internet Relay Chat) – спілкування в реальному часі. Відмінта риса аббревіації в електронних текстах – скорочення не тільки термінів, а й слів, які часто вживають у розмовній мові, словосполучень і окремих речень (аж до 30-и знаків). Ця система спілкування дедалі більше привертає увагу мовознавців [354].

О. Мельник у посібнику „Українська мова за професійним спрямуванням: практикум для самостійної роботи” (Івано-Франківськ, 2013) розробила комплекс завдань, спрямований на підвищення ефективності оволодіння студентами орфоепічними, акцентуаційними, лексичними, фразеологічними, морфологічними, синтаксичними, пунктуаційними, стилістичними нормами сучасної української літературної мови. Відзначимо увагу до слів іншомовного походження, наприклад, студентам запропоновано знайти українські відповідники до значної кількості запозичених лексем: veto, екзитпол, дайджест, спіч, тренінг, резолюція, імпульс, кастинг, імідж, директива, абітурієнт, феномен, прогрес, спорадичний, прерогатива, гіпотеза, синхронний, ординарний, аргумент, анархія, апелювати, ліміт, конвенція, кастинг, мас-медіа та ін.

Відзначимо й достатню кількість завдань, орієнтованих на формування в студентів умінь визначати рід невідмінюваних іменників: дібрати означення до слів *манго, досьє, маестро, цунамі, Фіджі, Бордо, Хуанхе, фаско, бра, алібі, кенгуру, ескімо, хакі, поні, фрау, турне, Баку, Марокко, Міссісіпі, шосе, танго, Сан-Дієго, Дідро, колібри, досьє, парі, табу, жабо* та ін. [232].

У посібнику В. Дороз „Українська мова в діалозі культур. Факультативний курс” [117] реалізовано кроскультурний підхід до навчання державної мови,

тобто навчання української мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, вироблення не тільки мовної, а й кроскультурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості.

Відзначимо, що автор подає важливу для майбутніх перекладачів інформацію про неоднорідною за походженням етнокультурознавчу лексику, що є носієм семантики, яка відображає самобутні риси культури певного народу, починаючи від матеріальних реалій і суспільних ритуалів до цінностей, ідеалів і настанов людей та того, як вони думають про світ і про своє життя у цьому світі [117, с. 221]. Значну увагу приділено в посібнику також безеквівалентній лексиці, під якою дослідниця розуміє лексичні одиниці будь-якої мови, що на певному історичному відрізку часу зовсім не мають готових еквівалентів у лексиці іншої мови [117, с. 223]. Відомо, що саме ці лексеми що викликають утруднення в процесі перекладу іншими мовами. У книжці вміщено цікаві вправи, що можна використати у процесі навчання української мови майбутніх перекладачів, наприклад: прокоментуйте висловлювання; установіть відповідність між народними і загальноприйнятими назвами явищ у природі; доберіть уривки із фольклорних і літературних творів з поданими словами; подані слова згрупуйте за спільним значенням і дайте кожній групі родову назву. Які з поданих слів є власне українськими, обґрунтуйте свою думку; доберіть українські відповідники до наведених фразеологізмів тощо.

Навчальний посібник „Культура мовлення; особливості, завдання, цікавинки” (автор О. Микитюк) містить дібраний у певній системі дидактичний матеріал, що утверджує державотворчу роль української мови, показує самобутність її мовної системи. На це спрямовує епіграф до вступної теми: У нашому столітті масових утеч і депортацій, столітті великого блуду історії з географією єдине громадянство, котре справді важить – це громадянство мови (О. Забужко). Самобутністю книжки є наявність розосереджених рубрик „Звернімо увагу!”, „Цікавинка”, де подано цитати письменників, мовознавців, які спонукають студентів до роздумів про роль мови в житті людини й суспільства, функції державної мови, важливість опанування інших мов, що

надає посібникові ознак інтерактивності, оскільки студенти, працюючи з книжкою, постійно задіяні до діалогу з Л. Костенко, Л. Масенко, І. Ющуком та ін. [239].

Книжка пропагує народну мудрість і найкращі взірці текстів українського письменства Б.-І. Антонича, О. Гончара, Я. Гояна, О. Забужко, І. Нечуя-Левицького, П. Мовчана, Д. Павличка, Панаса Мирного, С. Плчинди, І. Січовика, В. Стуса, П.Тичини, З. Тулуб, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка, Ю. Щербака та ін. [239].

Значний виховний потенціал мають настанови, що вміщено у вигляді плакатів на початку кожного розділу: „Слово-меч духовності”, „Мова – наш засіб самоврядування”, „Мова – це найважливіший національний ідентифікатор”, „Мова – це сила і краса”, „Захисти мову!” та ін.

У посібнику подано значну кількість завдань, що ілюструють функційно-стилістичний потенціал мовних одиниць усіх рівнів. Роль наголосу, наприклад, переконливо демонструє завдання: Прочитайте тексти. За допомогою наголосу (логічного, фразового, емпатичного тощо) щоразу зважайте на інші стрижневі аспекти тексту. Умотивуйте доцільність певного наголосу для увиразнення основної думки. Автор дібрала самобутні тексти, у яких закладено думки про те що „чесним життям та благородними ділами ми формуємо долю народу” (А. Козицький), „Книга – то є дух, то є влада, то є інструмент до розуміння цього світу (М. Дочинець). Після виконання цього завдання студенти підготовлені до аргументації висловлення мовознавця І. Вихованця „Нема дива в тому, що наголос вершить маленькі граматичні дива”.

Книжка сприяє розвитку в майбутніх перекладачів чуття мови завдяки вправам, у яких використано ресурси всіх мовних рівнів для ілюстрації мовної гри, оскільки, за влучним висловом Т. Космеди, „сучасне вишукане мовлення проектується на вишукану мовну особистість, яку номінують «мовним гурманом»: така мовна особистість прагне до вияву лінгвокреативності, репрезентації не лише актуальної інформації, а й до вираження своїх почуттів і емоцій, моделювання й сприймання мовної гри, карнавалізації мовлення; вона

здатна конструювати й інтерпретувати, дешифрувати приховані глибинні смисли” [170, с. 5]. Наведемо приклади завдань на спостереження за особливостями вживання мовних одиниць:

- омонімів:

- Що за недоумків ви нам прислали? Ми просили, щоб була пара нормальних хлопців!

- А це і є паранормальні хлопці.

- фразеологізмів:

- Чому багато високопосадовців нині демонструють свою віру в Бога і прилюдно хрестяться?

- Мабуть, вони бажають поставити хрест на своєму минулому.

Усвідомлення мовної гри сприяє формуванню вмінь „посилити невимушеність спілкування, розважити себе й співрозмовника” [170, с. 24].

Добре, що автор подає в межах кожного розділу книжки відомості про типові порушення мовних норм, що сприяє уникненню помилок у мовленні студентів.

Навчальний посібник М. Брус „Українське ділове мовлення” містить матеріали для опанування курсу „Українська мова за професійним спрямуванням”. Попри те, що посібник підготовлений для студентів економічних спеціальностей, він може частково бути використаним і в процесі мовної підготовки майбутніх перекладачів. Автор у вступній частині подає чіткі відомості про мову й мовлення, функції мови, її роль у житті людини й суспільства, інформацію про українську мову як національну літературну мову, місце української з-поміж інших мов; культуру мовлення, її ознаки, стильову диференціацію мови. Автор намагається донести до студентів думку, що „чуття мови в освіченої людини веде її все ближче до того єдиного слова, щ найточніше в контексті передаватиме потрібний відтінок думки, усі інші варіанти будуть здаватися їй недосконалими або неграмотними” [46, с. 35], пропонуючи низку вправ, що сприяють удосконаленню лексичних норм.

Відзначимо, що книжка містить систему вправ для самостійного опрацювання питань теоретичного і практичного характеру.

Особливий інтерес викликає розділ „Усне ділове мовлення”, у якому подано відомості про спілкування як основу життєдіяльності і взаємодії людей, особливості ділового спілкування, засоби ділового спілкування, етикет ділового спілкування.

У розділі „Прилюдний виступ – основний вид усного ділового мовлення” подано комунікативно значущу інформацію про жанри прилюдного виступу, етапи його підготовки, правила виголошення, технічні правила мовлення тощо, засвоєння якої сприяє поліпшенню комунікативної культури студентів.

Автори ознайомлюють студентів із особливостями бесіди, лекції, дискусії, переговорів, нарад, що є важливим для подальшої професійної діяльності майбутніх перекладачів.

Посібник „Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстово-комунікативне навчання” [357] ґрунтується на текстово-комунікативному підході до навчання української мови за професійним спрямуванням, що зумовлює систематичне впровадження професійно зорієнтованого тексту. Автори акцентують увагу на тому, що комплексні текстоцентричні навчальні стратегії достатньо апробовані в європейській університетській практиці, де показали високу результативність, саме цим і підтверджують доцільність упровадження в освітній процес українських вищих навчальних закладів.

Книжка містить цікаві структуровані за сегментами тексти, що мають значний когнітивно-розвивальний і виховний потенціал. Етапи роботи з текстами вибудовано таким чином, щоб студенти не тільки опановували мову, а й розширювали власний світогляд. Добре, що тексти й етапи роботи зі студентами організовано блоково: суспільно-гуманітарний і природничо-математичний. Третій блок складається із завдань різного рівня складності, які передбачають багатокomпонентний текстовий аналіз і синтез на фонетичному,

морфологічному, лексичному й синтаксичному рівнях, що сприяє формуванню професійно значущих для майбутніх перекладачів умінь.

Навчальне видання містить також проблемні завдання, що стимулюють студентів до накопичення мовного досвіду в різних комунікативних ситуаціях, передусім професійних. Автори пропонують модель навчання, яка уможливорює гнучке й варіативне використання дидактичного матеріалу в групах чи індивідуально, у модульній чи тьюторській формах, в аудиторній і позааудиторній час, що дає змогу реалізувати формування перекладацької компетентності студентів за індивідуальною освітньою траєкторією.

У навчальному посібнику Л. Мацько, Л. Кравець „Культура української фахової мови” [230] подано загальні відомості з курсу сучасної української мови, її стилістичну диференціацію, своєрідність професійної, наукової та ділової мови, текстові норми наукового й офіційно-ділового стилів, правила оформлення наукової роботи й ділових паперів. Автори зосереджують увагу студентів на специфіку публічного виступу, діалогу, етику мовного й професійного спілкування. Теоретичний і практичний матеріал посібника спрямований на формування мовно-комунікативних знань і умінь. Запропоновано тлумачення змісту ще не усталених у науковому обігу понять „компетенція”, „компетентність” та ін. Вправи й завдання, подані в посібнику, спрямовані на системну роботу з текстом, вони допомагають визначати функції, стилістичний потенціал мовних засобів у тексті, структуру, засоби зв’язку, принципи побудови тексту.

Значну роль у формуванні мовної особистості майбутніх перекладачів має книжка К. Городенської „Українське слово у вимірах сьогодення” (К., 2014), у якій зібрано рекомендації з найскладніших, найсуперечливіших уживань та проблемного написання слів і словосполучень у сучасній українській літературній мові. На думку автора, „як засвідчує сучасна українська мовна практика, освоєння новітніх запозичень відбувається непослідовно, воно не спрямоване на збереження національних мовних пріоритетів, нерідко

деструктивно впливає на лексичні, словотвірні, морфологічні норми” [92, с. 3–4].

У книжці, на відміну від інших довідкових видань, однозначно розв’язано багато дискусійних питань, обґрунтовано відповіді на новітні суспільні запити, на які немає готових відповідей у наявних довідкових виданнях. Найновіші рекомендації ґрунтуються на нормах сучасної української літературної мови та виважених теоретичних засадах академічної мовознавчої науки. Вони охопили широке коло складних питань українського слово- і терміновживання, словотворення, правопису, відмінювання загальних і власних назв, граматичної кваліфікації одиниць, пунктуації, передавання слів іншомовного походження, насамперед опанування новітніх запозичень та наголошення слів. Книжка пропонує новий матеріал, що є цінним додатком до інформації, поданої в чинних підручниках й може систематично використовуватися для самостійного опрацювання студентів, до того ж збагачує словниковий запас майбутніх перекладачів, сприяє їхньому ознайомленню з новітніми тенденціями слововживання [92].

Задля збагачення словникового запасу майбутніх перекладачів та формування вмінь доцільного вживання слів у професійному мовленні рекомендовано використовувати словники різних типів. На заняттях з української мови за професійним спрямуванням, як показали спостереження, викладачі використовують насамперед тлумачні, перекладні, орфоепічні, орфографічні, фразеологічні та інші словники.

Аналіз навчальних підручників, методичних посібників дав змогу дійти висновку, що чинний методичний супровід задля ефективного формування перекладацької компетентності як індикатора сформованості мовної особистості майбутнього перекладача потребує оптимізації, що може реалізуватися через упровадження дидактичних матеріалів, спрямованих на підготовку майбутніх полікультурних медіаторів; теоретичних відомостей, спрямованих на підготовку студентів до ролі культурних посередників у режимі діалогу культур; творчих завдань, що сприяють формуванню

комунікативної компетентності студентів та її переходу на рівень полікультурної компетентності, розвитку чуття мови, лінгвістичної креативності.

Отже, аналіз методичного забезпечення дав змогу дійти висновків, що, попри значну кількість навчальних видань, що застосовуються в освітньому процесі вишу, й донині не втрачає актуальності проблема розроблення підручників і посібників для майбутніх перекладачів, які допомогли б студентам не тільки оволодіти нормами сучасної української літературної мови, алгоритмами швидкого й правильного складання різних документів, а й сприяли б збагаченню їхнього словникового запасу, передусім власне українською лексикою, фразеологізмами, розвиткові в них мовного чуття, репрезентували б естетичну функцію української мови.

2.3. Рівні сформованості перекладацької компетентності студентів

Процес навчання та засвоєння української мови майбутніх перекладачів передбачає наявність двох обов'язкових компонентів: формування перекладацької компетентності та вимірювання рівня її сформованості, тобто процес навчання повинен поєднувати своєчасний об'єктивний контроль та перевірку рівня навчальних досягнень студентів. У сучасній теорії та практиці викладання мов окреслено рівневий підхід до формування перекладацької компетентності й до засобів її оцінювання й оцінки. Завдяки реалізації цього підходу є змога відстежити динаміку формування перекладацької компетентності порівняти рівні володіння мовою на різних етапах навчання, оцінити комунікативну компетентність майбутнього фахівця. Рівень володіння українською мовою можна визначити як певний ступінь сформованості перекладацької компетентності, що дозволяє вирішувати екстралінгвістичні та професійні завдання спілкування відповідно до ситуації. Визначення загальних рівнів володіння мовою полегшує процес порівняння цілей, рівнів, засобів навчання, тестів і досягнень у різних системах і ситуаціях.

Хоча процес навчання є індивідуальним і не існує двох користувачів мови, які б мали абсолютно однакові компетентності або розвивали б їх однаковим шляхом, для практичних цілей було встановлено шкали чітко визначених рівнів. Існують різні вимірювальні системи для багатьох мов, розроблені різними установами, проте між ними можна знайти певні узгодження, що стосуються певної компетентності.

Як уже зазначалося, об'єктом перевірки слугуватиме володіння українською мовою, володіння комунікативними якостями, знання її норм, стилів, жанрів тексту, рівень фонових знань майбутніх перекладачів.

Розроблення й застосування критеріїв є однією з найважливіших наукових проблем. „Для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ, що відбуваються. Тільки за наявності таких критеріїв можна зробити висновок про переважні, якнайкращі результати педагогічних дій” [142, с. 17].

Критерій (від грецьк. „kriterion”) – це мірило для визначення оцінки предмета, явища, ознака, що покладена в основу класифікації предметів і явищ, понять [162]. Критерій повинен встановлювати зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; відображувати динаміку вимірюваної якості у часі; поєднувати кількісні та якісні показники, за рівнем виявлення яких можна оцінювати про більший або менший ступінь вираження цього явища.

Лексикографічні джерела визначають критерій (від грец. kriterion – засіб судження, мірило) як міру, оцінку будь-якого явища чи дії [344, с. 357], фундамент, на якому будується оцінювання або класифікація певного предмета [54, с. 465]. М. Ернст під критеріями розуміє властивості, за якими оцінюються і класифікуються педагогічні факти, дії чи явища [395], В. Монахов – комплекс основних показників, які дають уявлення про норму, вищий рівень розвитку відповідної якості [243].

Науковці (В. Беспалько [28], М. Ернст [395], Л. Коростіль [168], В. Курило [192], О. Меньяйленко [234], В. Монахов [243], А. Усова [358] та ін.) окреслили

загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії репрезентують основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища; за допомогою критеріїв можна встановлюватися зв'язки між усіма складниками аналізованого явища; критерії розкриваються через низку показників, за якими можна встановити міру й ступінь вираженості цього критерію; критерії відображають динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники корелюються з кількісними та доповнюють один одного [234].

Значущим для нашого дослідження є визначення *критерію*, запропоноване В. Беліковим, у розумінні якого останній є якістю, властивістю, ознакою об'єкта, завдяки чому можна зробити висновки про його стан і рівень розвитку [23].

Над проблемою визначення критеріїв оцінки ефективності навчання працювали С. Архангельський [9], В. Беспалько [28], В. Вергасов [55], З. Возгова [61], В. Дороз [116], Л. Коростіль [168], Н. Кузьміна [186], Ю. Кушнер [199], Н. Тализіна [346] та ін.

Критеріями сформованості перекладацької компетентності О.Матвєєва визначає загальнопрофесійні (ціннісно-смісловий, загальнокультурний, інформаційний, соціально-трудоий, комунікативний, критерій самовдосконалення), власне професійні (лексичний, семантичний, лексикографічний, соціокультурний, технічний, морально-етичний), готовність до перекладацької діяльності (активність, упевненість у собі, автономія, мотивація, незалежність суджень) [226].

А. Косникова до критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів відносить перекладацький, компенсаторний, професійно-особистісний критерії [172, с. 176].

Нам імпонує думка В. Вергасова, що основними вимогами щодо вибору критеріїв мають бути об'єктивність, ефективність, надійність, високий рівень достовірності, спрямованість [55].

Як свідчить опрацювання спеціальної літератури [160; 266 та ін.], визначення критеріїв володіння мовою, а саме це складає основу перекладацької компетентності, передбачає визначення комплексу знань, навичок і вмінь, наявність яких дозволяє майбутньому фахівцеві користуватися мовою як засобом професійного спілкування. Основними знаннями, навичками і вміннями є знання особливостей професійного мовлення, що включає знання фахової термінології і стилістики, граматичних структур, що сприятимуть поєднанню окремих одиниць мови в усвідомлене висловлювання; знання загальної культури мовлення майбутніх фахівців та етикету ділового спілкування; вміння задовольняти свої професійні інтереси за допомогою мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації; вміння планувати власну мовленнєву поведінку і передати інформацію в зв'язних, логічних, аргументованих виразах; уміння аналізувати і оцінювати ситуації спілкування, здійснювати мовленнєвий самоконтроль.

Згідно з визначеною метою, принципами, методами, прийомами навчання з'ясовано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексійний), яким відповідають показники та рівні (елементарний, середній, достатній, високий) сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів.

Мотиваційно-ціннісний критерій свідчить про усвідомлення важливості опанування української мови для майбутніх перекладачів; *когнітивний* – передбачає засвоєння мовної системи та ознайомлення з особливостями української мови й культури; *діяльнісний* – акцентує на послуговуванні мовними й культурними знаннями у процесі діалогічного та монологічного мовлення; *рефлексійний* – інформує про поведінку особистості, її ставлення до співрозмовника, готовність до перекладацької діяльності.

Підґрунтя критеріїв становлять показники – складники критеріїв, що надають якісну характеристику процесу чи явищу.

У „Словнику української мови” однією з дефініцій показників можна вважати дані про досягнення в чому-небудь; відомості, що свідчать про

кількість чого-небудь [338, с. 10].

Відповідно до визначення, поданого в „Новому тлумачному словнику української мови”, цей термін указує на доказ, ознаку, свідчення чогось; наочні дані про результати конкретного процесу чи роботи; відомості про певні досягнення [252].

В. Беліков під показником розуміє міру сформованості критерію [23]. В. Монахов вважає, що завдяки згаданому поняттю можна оцінити якість, сформувавши судження про рівень її розвитку [243].

Беручи до уваги подані дефініції, визначимо *показник* як складник критерію, що репрезентує інформацію про кількісні дані про стан сформованості певного явища чи процесу, у результаті чого надається оцінка його якості.

У таблиці 2.1. покажемо показники, що відповідають означеним критеріям, і методи їх оцінювання.

Таблиця 2.1

**Критерії, показники й методи оцінювання рівня сформованості
перекладацької компетентності студентів**

Критерій	Показники	Методи оцінювання
мотиваційно- ціннісний	усвідомлення важливості української мови в перекладацькій діяльності, прагнення до самовдосконалення	спостереження, опитування, анкетування
когнітивний	Системність і повнота знань про мовні поняття, осмислення функцій мовних одиниць	спостереження, аналіз усних відповідей, захист проектів, аналіз портфоліо, опитування, участь у дидактичних іграх
діяльнісний	Володіння текстотвірними, риторичними вміннями,	спостереження, аналіз відповідей, письмових

	орфоепічними, правописними, стилістичними навичками, ефективними комунікативними стратегіями	робіт, опитування, тестування
рефлексійний	Готовність до перекладацької діяльності, здатність приймати адекватні рішення, давати оцінку власним діям, прагнення до самовдосконалення	спостереження, анкетування, самооцінювання, експерте оцінювання, аналіз участі в дидактичних іграх

Критерії і показники сформованості перекладацької компетентності відображено в окреслених у пропонованому дослідженні рівнях – високому, достатньому, середньому, елементарному.

У „Словнику української мови” поняття „рівень” потлумачено як „ступінь якості, величина, досягнуті в чому-небудь; мірило освіти, культури, підготовки” [337, с. 547].

Оскільки компетентність є складним поняттям, що містить знання, сформовані вміння й навички, досвід, ціннісний компонент, нам необхідно було визначити стартовий рівень сформованості всіх складників перекладацької компетентності студентів. З огляду на те, що студенти першого курсу тільки прийшли до університету, тільки почали опановувати навчальну дисципліну „Українська мова за професійним спрямуванням”, завдання констатувального зрізу, що перевіряли рівень знань, сформованості вмінь і навичок, необхідних для здійснення перекладацької діяльності, добиралися подібні до завдань ЗНО. У межах констатувального зрізу було запропоновано три блоки завдань, що стосувалися перевірки рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів: перший – правописно-граматичний, другий – лексико-фразеологічний, третій – мовленнєво-творчий. Такий добір завдань пояснюємо необхідністю перевірки

саме тих складників перекладацької компетентності, що забезпечують якість перекладу тексту українською мовою з інших мов (грамотність, лексичне багатство, знання фразеологічних одиниць, уміння редагувати текст і текстотвірні вміння).

Рівень знань перевіряли за допомогою низки завдань, з-поміж яких виокремимо тестові, що потребували чіткої, лаконічної, максимально узагальненої відповіді й передбачали перевірку рівня засвоєння студентами: мовних і мовленнєвих понять, їхніх класифікаційних характеристик, знання орфографії й пунктуації тощо. Для цього було запропоновано тести таких типів: множинний вибір – єдина відповідь, істина/хибність, відповідність, заповнення бланка. Завдання на доповнення передбачали самостійну відповідь, зазвичай стислу, у вигляді слова, словосполучення, цифри. Наведемо приклади тестів, використаних під час констатувального етапу педагогічного експерименту:

Тип: множинний вибір – єдина відповідь

1. Питання. Позначте рядок, у якому на місці пропуску в усіх словах слід писати літеру *е*:

- а) міш..чок, вогн..чок, серд..чко, слов..чко, гус..ня;
- б) річ..чка, кон..чок, верш..чок, доч..чка, горл..чко;
- в) вікон..чко, бат..нько, серд..нько, мар..во, діж..чка;
- г) кош..чок, безбатч..нко, ніж..нька, топол..нька, конич..нько.

2. Питання. Позначте рядок, у якому на місці пропуску в усіх словах слід писати літеру *и*:

- а) вовч..ня, вар..во, пал..во, газів..к, брат..к;
- б) горл..ця, горл..чко, вузл..к, печ..во, мереж..во;
- в) кош..чок, мар..во, кур..во, добр..во, мороз..во;
- г) пал..чка, вул..чка, вогн..ще, хлопч..сько, станов..ще.

3. Питання. Яка з орфограм відображає чергування звуків, зумовлене милозвучністю української мови?

- а) **е - о** після ж, ч, ш, щ, жд, й;
- б) **о - а** в коренях дієслів;

в) у - в;

г) о - і, е - і.

Тип: відповідність

Завдання: Установіть відповідність між літерами **с, з, ц** у суфіксах -ськ(ий), -ств(о), -зьк(ий), -зтв(о), -цьк(ий), -цтв(о) і прикладами їх уживання в словах з пропущеними літерами:

- | | |
|-------------------|---|
| 1. с | А. Тка..ький, гірни..тво, мите..ький |
| 2. з | Б. Каза..ький, товари..тво, кандида..ький |
| 3. ц | В. Сива..ький, пра..ький, тка..тво |
| 4. с, з, ц | Г. Ри..ький, заpori..ький, боягу..тво |

Завдання: Установіть відповідність між правилами написання складних слів і наведеними прикладами:

- Разом пишуться складні прикметники, *А. Купівля/продаж*, утворені від складних іменників, що пишуться *розтяг/стиск*, лікар/кардіолог разом
- Через дефіс пишуться складні іменники, *Б. Перекоти/поле*, утворені з двох іменників без інтерфікса *зірви/голова*, *Перебий/ніс*
- Разом пишуться складні іменники, утворені від *В. Радіо/фізичний*, дієслів наказового способу та іменників *чорно/земний*, *залізо/бетонний*
- Через дефіс пишуться складні прикметники, *Г. Гіркуватості/солоний*, що означають додаткові відтінки якості, відтінки *молочно/білий*, *сіро/блакитний* кольорів або їх поєднання в одному предметі.

Тип: істина / хибність

Висловлення: Чергування у – в не відбувається у власних назвах і у словах іншомовного походження.

Висловлення: Через дефіс пишуться складні прикметники, утворені від прикметникових основ із сурядним зв'язком

Тип: заповніть бланк.

Іменники, що мають граматичний жіночий рід, а можуть позначати як осіб жіночої, так і чоловічої статі, – це ...

Тип: заповніть бланк.

В українській мові до невідмінюваних іменників належать ...

Тип: заповніть бланк.

У незмінюваних іменниках значення категорії роду виражається ...

Загалом під час констатувального етапу експерименту було запропоновано 25 тестових завдань, що дали змогу перевірити рівень знань студентів з граматики, орфографії, пунктуації. Саме ці завдання й склали зміст першого блоку констатувального зрізу (правописно-граматичного).

Як показала перевірка, у значній кількості тестових завдань допущені помилки (їх кількість складає від 2 до 17). Найбільш важкими для майбутніх перекладачів виявилися орфограми: „Чергування у-в” (впродовж (на початку речення), „Подовження приголосних” (століть), „Написання прислівників разом” (з давніх-давен, всього-на-всього, недарма, надвоє), пунктограми „Розділові знаки в складносурядних реченнях”, „Розділові знаки в безсполучникових реченнях”. Складними темами, що спричинили наявність помилок у виконанні тестів виявилися визначення роду в незмінюваних іменниках, розрізнення прислівників з омонімічними частинами мови (в останнє – востаннє; на пам’ять – напам’ять) тощо.

Задля перевірки знань з лексикології і фразеології української мови студентам було запропоновано такі завдання:

1. *Доберіть до слів іншомовного походження власне українські слова-синоніми.*

Анонс, аплодисменти, бартер, імідж, консенсус, пролонгований, ратифікувати, легалізувати, менеджер, процент, толерантність, шоу.

2. *Запишіть через риску після крилатих слів їх значення і значення. Складіть з ними речення.*

Авгієви стайні, скриня Пандори, служіння Ваалу, блудний син, бути чи не бути, вавилонське стовпотворіння, ріг Фортуни, канути в Лету, слуги Мельпомени, спочити на лаврах, Геркулесові стовпи, нитка Аріадни.

Як засвідчили результати перевірки виконання завдань, власне українська лексика є рідко вживаною в мовленні майбутніх перекладачів. У зв'язку з цим важливого значення набуває залучення для занять відповідного дидактичного матеріалу, моделювання комунікативних ситуацій, у яких доречними виявилися б ці лексеми.

Не всі студенти змогли пояснити й значення таких фразеологізмів: *служіння Ваалу, ріг Фортуни, слуги Мельпомени, спочити на лаврах, Геркулесові стовпи, нитка Аріадни*, що переконує в необхідності систематичного ознайомлення майбутніх перекладачів із фразеологічним багатством української мови.

Мовленнєво-творчий блок передбачав завдання на редагування тексту й складання студентами есе на одну з тем:

1. Відредагуйте речення.

Ароматичні добавки різних лікарських трав надають чаю дуже приємного, неповторного прикусу.

Для рішення цього завдання треба примінити зовсім другий підхід.

Серед міроприємств по відзначенню цього свята були слідуєчі: виступ музичного колективу, конкурси і вікторини.

На протязі тижня він не відвідував заняття із-за хвороби.

Приймаючи участь у самій найважливішій справі, він аніскільки не сумнівався в її успіхові.

2. Прочитайте вислови. Підтвердьте або спростуйте одне з них в есе.

- Переклад – це співтворчість (М. Рильський);
- Переклад – це автопортрет перекладача (К. Чуковський);
- Перекладач у прозі – раб, перекладач у віршах – суперник (В. Жуковський).

Уподобання студентів виявилися таким чином: першу тему обрали 40% респондентів, другу – 45%, а третю – 15%.

Творчі роботи (есе) перевірялись за такими критеріями: реалізація комунікативного завдання, аргументованість і переконливість у викладенні

власних думок, багатство словникового запасу, комунікативно доцільне використання граматичних синонімів, дотримання нормативності мовлення. Результати письмових робіт показують, що в окремих есе було виявлено відхід від теми, шаблонність, порушення логіки викладу думок (10%). Досить часто трапляється тавтологія. Не всі майбутні перекладачі враховують чергування у-в, і-й, можуть вправно використовувати самостійні й службові частини мови в писемних висловлюваннях (11%); речення, ужиті в роботах, – переважно прості, ускладнені однорідними членами речення, відокремленими означеннями, рідше – відокремленими обставинами (53%). 3-поміж складних речень у роботах здебільшого наявні складнопідрядні з однією підрядною частиною (54%), бракує безсполучникових конструкцій (19%).

Наведемо кілька аргументів, наведених майбутніми перекладачами, для підтвердження або спростування висловлень:

Переклад являє собою цілісну картину історії, часопростору та є дзеркалом, у якому відображається майстерність перекладача. Завданням перекладача є зберегти первинний текст та наблизити свій переклад до цього. Як маляр має справу з картиною, пронизуючи пензлем всі смужки полотна, так і перекладач відшукує прихований зміст та освітлює читачу шлях до занурення в ірреальний світ пера (Софія К.).

Переклад – це тонка справа. Перекладач вкладає свою енергетику в той текст, що перекладає (Олександра А.).

Перекладач поетичного твору обов'язково повинен бути талановитим. Талант так само потрібен перекладачеві, як і поету, автору оригіналу. Переклад має бути „сміливим”, бо лише тоді він забезпечить виконання культурно-естетичної місії. (Юлія Г.)

Задля визначення повноти й дієвості знань студентів ми визначили, що для них складає культурну (понятійну) картину іншого суспільства (британського, німецького, турецького тощо). Культурна понятійна картина світу являє собою „відображення реальної картини світу (об'єктивної реальності тієї чи іншої країни) крізь призму понять, сформованих на базі уявлень людини, що

пройшли крізь її свідомість – колективну і індивідуальну» [351]. Взаємодія мови і реальності, мови та культури відіграють важливу роль для вдосконалення форм і ефективності спілкування, а ігнорування відносин мови і культури може привести до невдач у міжкультурних контактах. Ми зробили спробу виявити складові понятійної картини, у якій би відображались стереотипні уявлення студентів про інше суспільство.

Експеримент засвідчив, що студенти краще обізнані з відомостями, культурними особливостями, традиціями Великої Британії, Німеччини, Франції, мови яких вони опановували в школі, проте відчувають брак відомостей про східну культуру, самотність життя східних народів. Проілюструємо для прикладу стан виявлення понятійної картини турецького суспільства, що було здійснено за допомогою бесід зі студентами у групах, після яких було запропоновано студентам записати, які асоціації виникають у них у зв'язку з такими блоками: 1) Туреччина (символи, образи); 2) основні риси характеру турків; 3) сучасне життя Туреччини; 4) відомі турецькі персоналії; 5) природа, клімат.

Результати наведені в наступній таблиці, у якій указані найчастіше згадувані поняття за кількістю їх згадування:

Таблиця 2.2

Культурна (понятійна) картина турецького суспільства, виявлена на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Категорії	Варіант відповіді	Кількість згадувань (%)
1. Туреччина	1. Анталія	13
	2. Стамбул, Босфор	10
	3. Аланья	5
	4. Кава по-турецьки	3
2. Турки	1. комунікабельні	15

	2. позитивні	11
	3. веселі, безтурботні	9
3. Сучасне життя Туреччини	1. туризм, торгівля	15
	2. високооплачувана робота	14
4. Персоналії	1. Ататюрк	7
	2. Орхан Памук	6
	1. Гюнтекін, Назим Хікмет	3
5. Природа	1. Теплий клімат, море, пляжі, Анталія	16
	2. Кемер, Ізмір, Бодрум, гори	11
	3. Аланія, Мармарис	5

Оцінюючи культурну (понятійну) картину турецького суспільства за даними анкет студентів майбутніх перекладачів, можна зробити висновок, що в сприйнятті цієї країни переважають стереотипні образи, нав'язані засобами масової інформації; можна спостерігати поверхове уявлення про типові риси характеру турків; помітні прогалини в знаннях національних реалій турецького суспільства. Уточнюючи, що студенти розуміють під тим чи іншим поняттям, ми часто не отримували чіткої відповіді. Таким чином, перед нами стояло завдання: заповнити культурні прогалини шляхом міждисциплінарної інтеграції української й турецької мов, формування у студентів власної культурної картини про Туреччину, її наповнення власним змістом.

Задля визначення, який комунікативний, перекладацький досвід здобуто студентами, ціннісного ставлення до майбутньої професії було розроблено анкету (див. Додаток А), за допомогою запитань якої й з'ясовано особливості сформованості ціннісного компонента перекладацької компетентності студентів.

Як свідчать результати анкетування, не всі студенти усвідомлено обрали професію перекладача, оскільки поряд із відповідями на запитання про чинники, що вплинули на вибір професії (знання іноземної мови на високому

рівні, творча професія, можливість спілкуватися з різними людьми, перспективність професії, її значущість у сучасному світі, можливість постійного самовдосконалення тощо), студенти називали й такі чинники, як доступна ціна навчання, можливість вступу на бюджет. З-поміж відповідей поширеними були такі: „Нашій країні потрібна дана професія, тим більше коли ми увійшли до Євросоюзу. Перспективна праця, висока заробітна платня, можливість гарного працевлаштування. Відрядження за кордон та можливість співпрацювати з іноземними країнами, і представляти інтереси України”.

Завдання перекладача респонденти визначають переважно як поєднувати різних людей, бути комунікатором, сприяти точній передачі інформації, тобто виокремлюють комунікативну й інформативну функції перекладача.

Наступне завдання передбачало визначити, якими професійними якостями повинен володіти перекладач. У відповідь студенти визначили такі: ґрунтовні знання мови оригіналу й мови перекладу, комунікабельність, творчість, відповідальність, нестандартне мислення, великий словниковий запас, уважність, розвинені пам'ять і уява, гнучкість, уміння вдосконалюватися, „гарний public speaker”.

Найважчим для студентів виявилось четверте запитання анкети. Не всі студенти змогли пояснити значення понять „мовна особистість”, „первинна мовна особистість”, „вторинна мовна особистість”, у 15 % робіт відповіді на це запитання відсутні, в 25% відповідей знаходимо таке пояснення: мовна особистість – це людина, яка добре володіє мовою, первинна мовна особистість – людина, яка опанувала одну іноземну мову, вторинна мовна особистість – людина, яка опанувала дві іноземні мови. Щоправда, значна частина респондентів (45%) усвідомлюють, що первинна мовна особистість – це носій рідної мови, вторинна – іноземної (іноземних). На завдання анкети назвати прізвища відомих українських перекладачів відповіли 75% студентів, Ю. Чернецький (“Московіада – англ.мовою ”), М. Лукаш (Й.В.Гете „Фауст” та ін.), Г. Коруч (“Пригоди Тома Сойера, Гамлет та ін”), Софія Андрухович (Дж.

К. Роулінг. „Гаррі Поттер і келих вогню”, Кадзуо Ішігуро „Не відпускай мене”), І. Андрусяк (Чарльз Діккенс „Різдвяні історії”).

На жаль, тільки в окремих випадках студенти називають таких перекладачів, як М. Лукаш, Б. Тен, М. Рильський, А. Содомора.

Цікаво, що з-поміж відповідей студентів Київського університету імені Бориса Грінченка частотними виявилися такі: Борис Грінченко, Максим Стріха, що пояснюємо ознайомленням на першому курсі зі спадщиною видатного українського педагога Бориса Грінченка та активною співпрацею М. Стріхи з викладачами й студентами університету, проте 33% студентів не назвали твори, перекладені Б. Грінченком і 10% – твори, перекладені М. Стріхою.

Це свідчить про необхідність ознайомлення майбутніх перекладачів зі здобутками української перекладацької галузі, текстами перекладів задля формування в студентів перекладацької компетентності.

Рівні сформованості перекладацької компетентності студентів визначали згідно з положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, робочих програм навчальних дисциплін „Українська мова за професійним спрямуванням”, „Сучасна українська літературна мова”.

Високий рівень констатували, якщо студенти глибоко усвідомлюють поняття мовної норми, зокрема акцентуаційної, стилістичної, орфографічної, граматичної, послуговуються ними, знають сучасні тенденції розвитку норм української літературної мови, правильно передають новітні запозичення з іноземних мов українською, активно використовують різноманітний словниковий запас, фразеологічні одиниці у процесі продукування усних і писемних текстів різної жанрово-стильової належності; самостійно досягають комунікативної мети, вправно користуються засобами образності, моделюють мовну гру засобами мовних рівнів і підрівнів; швидко переключаються з однієї мови на іншу, грамотно здійснюють переклад з іноземних мов українською, уміють здійснювати інформаційний пошук, працюють з довідковими й лексикографічними виданнями, прагнуть до мовленнєвого самовдосконалення.

Достатній рівень констатували, якщо студенти мають достатні знання про норми сучасної української літературної мови; демонструють уміння користуватися ними. Водночас словниковий запас цих студентів не відзначається образністю й багатством, вони можуть припуститися поодиноких порушень норм сучасної української літературної мови, правильно передають новітні запозичення з іноземних мов українською, однак рідко користуються засобами образності, майже не моделюють мовну гру засобами мовних рівнів і підрівнів, уміють здійснювати інформаційний пошук, швидко переключаються з однієї мови на іншу, проте в процесі перекладу припускаються поодиноких помилок, працюють з довідковими й лексикографічними виданнями, прагнуть до мовленнєвого самовдосконалення.

Середній рівень демонструють студенти, які знають норми сучасної української літературної мови, проте в мовленні їх порушують, припускаються різних видів помилок; незначний словниковий запас й обмежене використання фразеологічних одиниць спричиняють проблеми з продукування усних і писемних монологічних висловлювань; припускаються значної кількості різнотипних помилок під час перекладу з іноземної мови українською, у них несформовані вміння ефективності досягнення поставленої комунікативної мети, несформована потреба в мовленнєвому самовдосконаленні.

Елементарний рівень сформованості комунікативно значущих складників перекладацької компетентності засвідчує: студенти виявили відсутність системних знань норм сучасної української літературної мови. Неглибоке засвоєння студентами норм української літературної мови спричинює їх порушення й неповне усвідомлення і як результат наявність різнотипних помилок, зокрема грубих у писемному мовленні, акцентуаційних, лексичних, граматичних – в усному. Ці студенти мають обмежений словниковий запас, майже не використовують фразеологізми, у них несформовані вміння використовувати засоби образності у власному мовленні, а також потяг до мовленнєвого самовдосконалення.

Результати виконання завдань констатувального зрізу покажемо рис. 2.1.

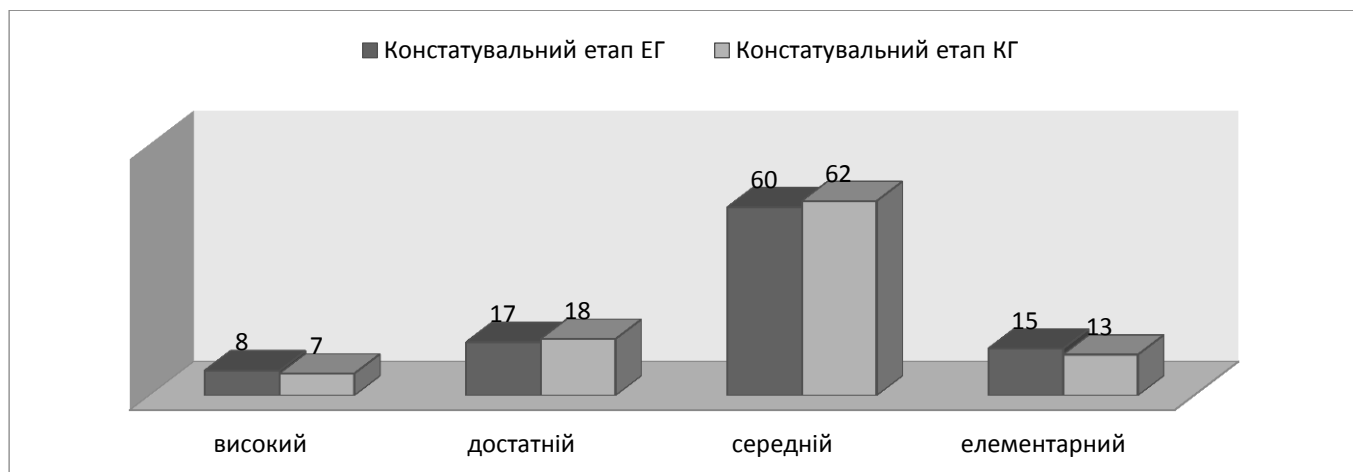


Рис. 2.1. Результати констатувального зрізу

Високий рівень виконання завдань констатувального зрізу показали 8% студентів експериментальних груп (ЕГ), 7% контрольних (КГ), достатній – відповідно 17%, середній 50%, елементарний – 16%, що підтвердило необхідність розроблення експериментальної методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Висновки до другого розділу

В умовах сучасної університетської освіти формування мовної особистості майбутніх перекладачів значною мірою залежить від якості навчально-методичного забезпечення, наявності належної кількості посібників, у яких основну увагу спрямовано на засвоєння комунікативно значущих відомостей, правил оформлення документів та збагачення словникового запасу студентів.

Аналіз чинного науково-методичного забезпечення формування мовної особистості майбутніх перекладачів засвідчив недостатню адаптованість курсів „Українська мова за професійним спрямуванням”, „Українська мова у професійній комунікації” для цієї категорії студентів. Недостатній рівень їхньої мовної підготовки для подальшого професійного становлення особистості й зумовив необхідність розроблення методики формування перекладацької компетентності, що є індикатором сформованості мовної особистості майбутніх перекладачів у процесі опанування української мови.

Під час констатувального етапу педагогічного експерименту здійснювалася діагностика рівня сформованості перекладацької компетентності студентів. Для отримання точних і вірогідних результатів використовували різноманітні взаємодоповнюючі форми і способи перевірки. Так, суб'єктивне самооцінювання студентів власного рівня сформованості перекладацької компетентності доповнено об'єктивними спостереженнями за їхньою комунікативною поведінкою в освітньому процесі тощо.

Аналіз результатів виконання діагностувального зрізу дозволяють говорити про домінування репродуктивного характеру набуття знань студентів та відсутність їх творчого використання в різних комунікативних ситуаціях. Тому провідною стратегією методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів має стати методика формування їхньої перекладацької компетентності на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, системного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного, полікультурного підходів. Це дозволило нам зробити припущення, що методика формування мовної особистості майбутніх перекладачів буде ефективною за умови розроблення методики формування їхньої перекладацької компетентності та експериментальної перевірки її ефективності; відбору та оптимального поєднання методів, прийомів і засобів формування перекладацької компетентності; розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток чуття мови, лінгвокреативності, що є важливими складниками мовної особистості майбутніх перекладачів.

Матеріали другого розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Горошкін І. О. Мовна особистість перекладача як міждисциплінарне поняття [Текст] / І.О. Горошкін // Освіта на Луганщині. – 2013. – № 2 (39). – С. 61–65.

2. Горошкін І. Педагогічні засоби формування мовної особистості студентів-майбутніх перекладачів [Електронний ресурс] / І. Горошкін // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 3 (23). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13goismp.pdf>.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ

3.1. Зміст та організація дослідного навчання

Теоретичним підґрунтям організації дослідно-експериментальної роботи стали праці Ю. Бабанського [11], С. Гончаренка [86], М. Данилова [109], В. Загв'язинського [128], С. Карамана [149], Е. Панасенко [267], М. Пентилюк [339], С. Савченка [314], Є. Хрикова [238] та ін., у яких розкрито основні підходи до організації й перебігу педагогічного експерименту.

Дослідно-експериментальна частина дослідження виконувалась на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, Херсонського державного університету, ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Бердянського державного педагогічного університету. У формуальному етапі педагогічного експерименту були задіяні 375 студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” спеціальності „Переклад”: 180 студентів – в експериментальних групах і 195 – у контрольних групах.

Усі викладачі, які працювали в експериментальних групах, були забезпечені навчально-методичними комплексами, що містили навчальну програму; комплекс вправ, відповідний дидактичний матеріал, засоби інформаційної підтримки навчальної дисципліни (словники, довідники, таблиці, схеми, моделі); завдання для самостійної підготовки (теми творчих робіт, тексти для перекладу та ін.), засоби контролю знань, умінь і навичок (тести, запитання до заліку, запитання до іспиту та ін.); списки літератури (основної, додаткової, інтернетних покликань, лексикографічних і довідкових джерел), що систематично оновлювалися.

В основу розроблення методики формування мовної особистості майбутніх перекладачів було покладено припущення, що рівень їхньої фахової підготовки значно підвищиться за умов:

- упровадження міждисциплінарної інтеграції в процес мовної підготовки майбутніх перекладачів;
- системної тематичної репрезентації соціокультурних відомостей, орієнтованих на формування полікультурної компетентності у процесі навчання української мови;
- розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток чуття мови, лінгвокреативності майбутніх перекладачів.

Мета й гіпотеза дослідження зумовили основні завдання експерименту, що полягали в:

- обґрунтуванні теоретико-методичного забезпечення експериментальної методики навчання, систематизації програмового матеріалу з української мови за професійним спрямуванням та його інтеграції із профільними дисциплінами, що забезпечують формування перекладацької компетентності студентів;
- створенні системи вправ, спрямованих на формування перекладацької компетентності студентів – важливого показника сформованості вторинної мовної особистості;
- доборі дидактичного матеріалу, що має значний соціокультурний потенціал, сприяє розширенню інформації про роль перекладацької діяльності, відомих перекладачів;
- перевірці ефективності застосування в освітньому процесі інноваційних технологій навчання української мови (проектної, перекладацького портфоліо), що забезпечуватимуть реалізацію мети експериментального навчання.

Було визначено організаційно-педагогічні умови проведення експерименту: добір експериментальних і контрольних груп, що мають приблизно однаковий рівень підготовки; співпраця викладачів української мови та іноземних мов задля забезпечення міждисциплінарної інтеграції в процесі мовної підготовки майбутніх перекладачів; планування, тобто визначення кількості етапів педагогічного експерименту, формулювання проміжних завдань кожного з них; коригування методики проведення кожного з етапів педагогічного експерименту (залежно від змістового наповнення навчальних планів, рівня підготовки студентів, результатів

проміжних контрольних зрізів тощо); визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості перекладацької компетентності студентів; добір завдань для контрольних зрізів педагогічного експерименту.

Під час розроблення експериментальної методики ми враховували загальнодидактичні принципи навчання, проаналізовані в підрозділі 1.4. Крім зазначених, актуальними в процесі дослідного навчання виявилися такі принципи: *актуальності*, що зумовлював уведення в освітній процес відомостей, що стосуються сучасного українськомовного вжитку, добір відповідного дидактичного матеріалу задля актуалізації й розширення фонових знань студентів; *варіативності*, що з одного боку, стимулював студентів до пошуків альтернативних мовних засобів, тобто вираження змісту різними способами, а з іншого – зміни, коригуванні, удосконаленні змістового наповнення навчальних дисциплін залежно від обраної студентами спеціальності; *мобільності*, основними ознаками якого є „різноманітність засобів, способів, організаційних форм системи безперервної освіти, їх гнучкість і готовність до швидкої перебудови відповідно до потреб суспільства, людини, орієнтація на застосування різних продуктивних методичних систем і технологій” [82, с. 227]; *ситуативності*, що передбачав організацію освітнього процесу з використанням навчальних професійно орієнтованих ситуацій, під час виконання яких студенти розвивали комплекс професійно важливих умінь і навичок. Підтримуємо думку І. Кучеренко, що такі ситуації сприяють зануренню студентів у „ситуацію спілкування, мовленнєвий процес, найбільш наближений до життєвих реалій, тому є високоефективними. Відповідно до цього принципу ситуативна основа навчально-пізнавальної діяльності підвищує мотиваційну готовність говорити, аудіювати, читати, писати” [195, с. 100].

Основними підходами до організації експериментально-дослідного навчання були такі: *особистісно зорієнтований*, урахування якого допомагало сформулювати в майбутнього перекладача професійно значущі особистісні якості (почуття відповідальності, уміння працювати в команді, здатність до самовдосконалення тощо), психокогнітивні здібності (креативність, критичне мислення, здатність до

концентрації тощо), підвищити рівень володіння українською мовою; *компетентнісний*, що передбачав мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний, поведінковий, рефлексійний та інші складники результатів навчання, які сприяли підвищенню рівня знань, умінь і навичок студентів, здобування ними комунікативного досвіду, формуванню ціннісних орієнтацій; *системний*, що спрямовував на дотримання системності в засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок студентів; *комунікативно-діяльнісний*, що зумовлював не лише кількісні переваги практики над мовною й мовленнєвою теорією, а передусім навчання діяльності спілкування, створення під час занять таких умов, які б спонукали майбутніх перекладачів до ефективного спілкування; *текстоцентричний*, що спрямовував на застосування тексту як провідного засобу навчання української мови майбутніх перекладачів, зокрема іншомовного тексту, репрезентованого українською мовою, задля виявлення стилістичних функцій тих чи тих мовних одиниць у процесі передачі інформації, організації спостережень над здійсненням перекладу; *полікультурний*, який орієнтував на збагачення змісту навчальних дисциплін усіх блоків полікультурним компонентом змісту освіти.

Усі складники системи експериментально-дослідного навчання (підходи до навчання, цілі, завдання, зміст, принципи, форми, методи й засоби навчання) були спрямовані на вирішення єдиного завдання – формування мовної особистості майбутнього перекладача.

На підставі аналізу результатів констатувального етапу педагогічного експерименту ми виділили технологічні етапи формувального етапу педагогічного експерименту, відповідно до кожного з яких сформулювали мету, визначили завдання, очікуваний результат, обрали адекватні їм форми, методи, прийоми й засоби навчання.

Метою першого – *увідно-мотиваційного етапу* – стало виявлення рівня сформованості уявлень студентів про мовну особистість перекладача, перекладацьку компетентність, вимоги до перекладача; формування стійкої мотивації до здобування професійно значущих знань; актуалізація знань, здобутих першокурсниками в процесі шкільного навчання, отримання студентами опорних

знань у межах першого змістового модуля навчальної дисципліни „Українська мова за професійним спілкуванням”.

Другий етап – *когнітивно-акумуляційний* – був спрямований на розвиток комунікативної культури майбутнього фахівця, формування перекладацької компетентності завдяки залученню студентів до виконання спеціально розроблених завдань на розвиток чуття мови, лінгвокреативності. Упродовж цього етапу навчання української мови відбувалося за двома напрямками – опанування професійно значущих відомостей про переклад, відомих перекладачів, міжкультурну комунікацію, публічне мовлення, мовленнєвий етикет тощо, а також накопичення матеріалів для перекладацького портфоліо. В організації експерименту ми брали до уваги думку дослідників, що більшість замовників перекладу вимагають від перекладачів подавати їм перекладацьке портфоліо, що містить збірці виконаних перекладацьких завдань, аби оцінити їхній професійний рівень.

На основі вивчення й узвгальнення спеціальних джерел (Н. Гальськова [76], О. Кучерук [197], О. Полат [291] та ін.) перекладацьке портфоліо визначаємо як теку, що містить збірку письмових робіт майбутніх перекладачів. Ідея створення перекладацького портфоліо запозичена з досвіду роботи зарубіжних університетів, оскільки цей засіб фіксує результати професійно зорієнтованої діяльності майбутніх перекладачів, дозволяє студентові самостійно або з допомогою викладача аналізувати результати власної перекладацької діяльності, окреслювати перспективи для подальшого самовдосконалення.

Метою третього – *креативно-продуктивного* – етапу стала активізація лінгвокреативності студентів, збільшення питомої ваги самостійної роботи, корекція грамотності студентів, подальший розвиток умінь мовленнєвого самовдосконалення. Услід за Ж. Горіною, лінгвокреативність визначаємо “як феномен мовленнєвого спілкування, що провокує мовця на відкриття нових смислових зв’язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації” [91, с. 100]. Упродовж цього

етапу студенти підготували на відміну від інших етапів педагогічного експерименту найбільшу кількість усних і письмових творчих вправ і завдань.

Кожен етап дослідного навчання завершувався спеціально розробленими проміжними зрізами для порівняння їх результатів з даними констатувального етапу педагогічного експерименту.

Аналіз методичного забезпечення організації навчання дисциплін „Українська мова за професійним спрямуванням”, „Сучасна українська літературна мова”, на сьогодні відсутній єдиний підручник із зазначених курсів. З огляду на це в процесі експериментально-дослідного навчання студенти користувалися рекомендованими нами підручниками, методичними посібниками, додатковими джерелами.

З-поміж форм організації навчання під час експериментально-дослідного навчання домінували практичні заняття, дидактичні ігри, самостійна робота тощо, меншою мірою застосовувалися лекції, консультації.

Основною формою організації навчання були практичні заняття, мета яких полягала в ознайомленні з ключовими мовними й мовленнєвознавчими поняттями; удосконаленні текстотвірних умінь, розвитку чуття мови, лінгвокреативності майбутніх перекладачів; удосконаленні вмінь і навичок перекладати й редагувати тексти, використовуючи термінологічні словники, електронні словники тощо.



Рис. 3.1. Модель експериментально-дослідного навчання за розробленою методикою

Наведемо орієнтовну структуру практичного заняття, що складалося з кількох етапів: вступного, основного й заключного. Вступний етап забезпечував підготовку студентів до подальшої роботи, оскільки під час цього етапу визначалася мета заняття, його завдання, обґрунтовувалася значущість теми заняття в системі професійної підготовки, установлювався взаємозв'язок теми заняття з іншими темами навчальної дисципліни, мотивація навчальної діяльності студентів.

Мотивуючи навчальну діяльність майбутніх перекладачів, ми враховували аспекти, визначені І. Дроздовою: „створення мотивів для учіння, тобто створення у студентів потреб, інтересів, стимулів, що забезпечують активність їхньої пізнавальної діяльності, і безпосередній вплив мотивів на деякі механізми породження мовлення українською мовою” [118, с. 79]. Зважаючи на це, ми рекомендували викладачам використовувати вправи і завдання, що викликають професійний інтерес студентів, вимагають актуалізації вже набутих знань для подальшого поглиблення й узагальнення їх.

Наступний етап практичного заняття – основний – передбачав виконання студентами комплексу різнорівневих вправ. Упродовж цього етапу викладач пояснював вузлові питання навчального матеріалу або відповідав на питання студентів, що виникали в процесі роботи, здійснював поточний контроль і оцінював результати роботи студентів.

Доцільною визначено систему вправ, побудованих за принципом наростання труднощів. Її складником стали тренувальні вправи, мета яких – забезпечити повторення матеріалу, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів, активізувати засвоєння особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності та ін. З-поміж таких вправ ефективними були такі: орфоепічний, орфографічний, лексичний, фразеологічний, перекладацький тренінг. Введення їх до структури практичного заняття зумовило розгляд складних питань, що потребують повторення й відпрацювання із зануренням у професійний контекст. Наприклад, під час орфоепічного тренінгу студентам пропонували поставити наголос у тих словах, у вимові яких мовці найчастіше

припускаються помилок: *гуртожиток, жалюзі, йогурт, курятина, одинадцять, солодоці, спина, фольга, чорнозем, чорнослив*. Для того, щоб запам'ятати нормативний наголос, студентам необхідно було скласти з цими словами твір-мініатюру (5–7 речень). Далі кілька студентів зачитували свої варіанти, а група експертів із числа однокласників оцінювали творчі роботи, давали рекомендації та поради. Орфографічний тренінг передбачав завдання на зразок: запишіть складні слова, знімаючи ризик або уставляючи пропущені літери, прокоментуйте написання слів, випишіть з орфографічного словника слова з певною орфограмою тощо. Лексичний тренінг – добір синонімів, у тому числі перифраз, антонімів, складання словосполучень і речень із паронімами, добір відповідників з іноземної мови до слів українською мовою, лексичний і лексико-стилістичний аналіз тощо, фразеологічний тренінг – пояснення значення фразеологізмів, добір синонімічних фразеологізмів, переклад фразеологізмів з різних мов і пояснення їх тощо.

Заключний етап практичного заняття передбачав підведення підсумків заняття, оцінювання результатів роботи студентів, надання викладачами рекомендацій щодо поліпшення результатів, усунення прогалин у системі знань студентів, формування стійких умінь і навичок; відповіді викладача на запитання студентів. Особлива увага була приділена мовній і мовленнєвій рефлексії студентів. Для визначення сутнісних характеристик кожної скористаємося висновками О. Кулик: „Мовна рефлексія полягає в усвідомленому використанні певних мовних засобів. Для її становлення важливим є формування системи оцінок мовних явищ, які й визначають вибір слова, синтаксичної конструкції, жанру й стилю мовлення. Мовленнєва рефлексія – уміння стежити за власним і чужим мовленням, усвідомлювати й оцінювати його особливості. Вона виявляється в характерних запитаннях, сумнівах, оцінках („Чи не краще сказати так?“, „А чи можна висловитися якось простіше й зрозуміліше?“, „Чи вдало я дібрав слова?“, „Так не говорять“, „Ріже вухо“, „Він (вона) має на увазі“, „Невдало побудував фразу“ тощо); використанні вставних слів („отже“, „інакше кажучи“, „таким чином“, „на мою

думку”, „уявіть собі” та ін.) [188, с. 6–7]. Рефлексії ми надавали особливого значення, оскільки професійна діяльність рефлексивна за своєю сутністю: рефлексивні здібності необхідні під час власне перекладацької діяльності, в професійному спілкуванні.

Упродовж першого етапу найбільш продуктивними виявилися такі методи навчання, як усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, метод вправ. Усний виклад використовувався переважно задля створення мотиваційної готовності студентів, як джерело інформації, під час коментування відповідей студентів тощо. Бесіда застосовували під час виконання студентами різних видів вправ і завдань, аналізу вірців мовлення тощо. Спостереження було використано задля ілюстрування функції тих чи тих мовних одиниць у побудові висловлень. Метод вправ застосовано як під час практичних занять, так і в процесі організації самостійної роботи студентів.

Крім того, під час експериментально-дослідного навчання використовували інтерактивні методи і прийоми, зокрема роботу в парах, роботу в групах, аналіз конкретних ситуацій (проблемних, звичайних, нетипових), кейс-метод, метод проектів та ін.

Під час практичних занять основними прийомами роботи були такі: аналіз готових текстів різної жанрово-стильової належності, складання й розігрування діалогів на професійні теми; рольові ігри; навчальне редагування та ін. Для самостійного й індивідуального виконання передбачено різні види конспектування спеціальних джерел з проблем культури мовлення, стилістики, риторики, міжкультурної комунікації; підготовка публічних виступів різних жанрів із фахових тем; взаєморецензування усних відповідей і виступів, письмових робіт; конструювання речень; стилістичний експеримент; складання текстів, підготовка й проведення навчальних дискусій на фахові теми; навчальний переклад тощо.

З огляду на те, що останнім часом збільшено питому вагу самостійної роботи в освітньому процесі вишу, експериментальна робота реалізовувалася під час аудиторних занять і в процесі самостійної роботи. Це дало змогу

підвищити роль самостійної роботи студентів, закріпити навички написання повідомлень, доповідей, виступів, рефератів, а відтак – умінь виступати перед аудиторією, брати участь у дискусії тощо.

У дисертації ми взяли за робоче визначення самостійної роботи, запропоноване І. Нагрибельною, яка визначає самостійну роботу як сплановану, організаційно й методично скоординовану (доаудиторну, аудиторну, позааудиторну) пізнавальну діяльність, що реалізується без імперативних рекомендацій викладача, натомість в умовах систематичного педагогічного керівництва з можливістю вибору кожним студентом індивідуальної освітньої траєкторії. Погоджуємося з думкою дослідниці, що ефективність самостійної роботи залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників: змісту і складності завдань, керівництва з боку наставників, рівня знань і загального розвитку суб'єктів навчання, їхніх інтелектуальних умінь і навичок, мотивів і настанов, способів і прийомів навчальної діяльності тощо [247, с. 5].

Особливе місце в організації самостійної роботи майбутніх перекладачів посідали аналітичні, конструктивні, аналітико-синтетичні, творчі вправи, а також робота з текстом, зокрема комплексний аналіз тексту, риторичний аналіз тексту, аналіз художніх концептів у тексті, зіставний аналіз текстів різних епох, робота зі словниками, метод проектів, перекладацьке портфоліо.

У процесі аудиторної роботи перевага віддавалася завданням, спрямованим на мобілізацію розумової активності студентів (на час), дидактичним іграм, виступам тощо.

Важливу роль в організації експериментально-дослідного навчання майбутніх перекладачів посідала система вправ, розроблена на підставі аналізу відомих класифікацій (О. Біляєв [34], Н. Голуб [82], І. Дроздова [118], С. Караман [236], В. Онищук [259], Т. Симоненко [328] та ін.). До неї належать вправи:

–*за формою: усні та письмові;*

–*за місцем проведення: аудиторні* (виконувалися під час проведення аудиторних занять) і *позааудиторні* (за їх допомогою здійснювалася перевірка сформованості вмінь і навичок студентів, набутих під час аудиторних занять, залучення до самостійної роботи);

–*за дидактичною метою: пропедевтичні* (спрямовані на підготовку студентів до сприйняття матеріалу, актуалізацію їхніх знань), *підготовчі* (проводилися після повторення або викладу теоретичного матеріалу й сприяли його глибшому усвідомленню); *тренувальні* (передбачали кількаразове повторення певних мовленнєвих дій у різних ситуаціях з метою закріплення набутих знань); *оцінно-контрольні вправи* (мали на меті оцінювати рівень засвоєння студентами мовних і мовленнєвих понять; перевіряти рівень сформованості вмінь і навичок студентів створювати висловлювання відповідно до ситуації спілкування);

–*за ступенем складності: прості* (спрямовані на розвиток якогось окремого вміння, наприклад: працювати зі словником, визначити правильний наголос у слові, визначити вид документа за його змістом, спрогнозувати адресата спілкування тощо); *комбіновані* (передбачали формування кількох умінь одночасно: оформляти текст відповідно до правописних норм і визначати його тип і стиль мовлення; з'ясовувати значення терміна, добирати відповідник до нього та вводити його до словосполучення або речення тощо); *комплексні* (сприяли застосуванню сукупності знань, умінь і навичок студентів: складати текст відповідно до ситуації спілкування, моделювати конструктивну бесіду та ін.);

–*за ступенем творчості: аналітичні* (визначення теми, основної думки, стилю й типу мовлення, прогнозування адресата висловлювання або визначати умови спілкування тощо), *репродуктивні* (відбір з тексту лексичного й граматичного матеріалу, комбінування основної інформації з кількох тематично об'єднаних текстів, розташування структурних компонентів тексту в логічній послідовності, складання вторинних текстів на основі первинних (конспектів, рефератів, анотацій, огляду літератури та ін.), *трансформаційні* (згортання та

розгортання тексту, відтворення тексту за допомогою плану, тез, конспекту, анотації, рецензії тощо); *продуктивно-конструктивні* (складання висловлювань за ключовими словами, на основі модельованої мовленнєвої ситуації тощо).

–за кореляцією з текстом як основним засобом навчання: дотекстові, текстові, післятекстові.

Запропонована система вправ ґрунтувалася на принципах відповідності змісту вправ розділам програми дослідного навчання; здійснення внутрішньодисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків, орієнтації студентів на індивідуальну та самостійну роботу, добору вправ залежно від мети їх реалізації, комунікативної значущості.

Основою для вирішення навчальних, розвивальних і виховних завдань під час практичних занять став текстовий дидактичний матеріал різної стильової належності. Зазначимо, що в сучасній лінгводидактиці текст визначено одним із основних засобів навчання (З. Бакум [13], Н. Голуб [89], Т. Груба [105], С. Караман [236], О. Копусь [166], І. Кучеренко [195], О. Кучерук [196] та ін.). Особливістю нашого дослідження стало систематичне застосування українськомовних текстів, що є варіантами перекладу з текстів, створених іншими мовами (тексти А. де Сент Екзюпері, Дж. Р. Р. Мартіна, Р. Гюнтекіна, К. Маккалоу, Є. Євтушенка та ін.). У доборі текстів було враховано такі критерії: актуальність змісту, інформативність, соціокультурний потенціал та ін.

Отже, усе викладене вище дало нам підстави для реалізації створеної методики формування мовної особистості майбутнього перекладача, спрямованої на формування в них перекладацької компетентності.

3.2. Реалізація експериментальної методики формування мовної особистості майбутнього перекладача

Експериментально-дослідне навчання, спрямоване на формування мовної особистості майбутнього перекладача, відбувалося за розробленою нами методикою. Контрольні й експериментальні групи відбиралися за результатами

констатувального зрізу, студенти мали приблизно однаковий стартовий рівень знань, умінь і навичок. У КГ заняття організовувалися за чинними робочими програмами навчальних дисциплін “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Сучасна українська літературна мова”, в ЕГ – за розробленою нами методикою – дослідною програмою з відповідним методичним забезпеченням.

Викладачі, які працювали в експериментальних групах, були забезпечені методичними рекомендаціями, дидактичним матеріалом, спрямованим на формування багатства, правильності мовлення, розвиток мовного чуття, лінгвокреативності майбутніх перекладачів, і працювали за експериментальною методикою, що передбачала проведення індивідуальних і групових консультацій, використання сучасних освітніх технологій, системи вправ, орієнтованих на формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача як індикатора сформованості мовної особистості. Студенти ЕГ і КГ перебували під постійним спостереженням, експериментальні дані аналізували й піддавали статистичному обробленню.

Як уже зазначали, метою першого – *увідно-мотиваційного етапу* – стало виявлення рівня сформованості уявлень студентів про мовну особистість перекладача, вимог до нього, перекладацьку компетентність; формування стійкої мотивації до здобування професійно значущих знань; актуалізація знань, здобутих першокурсниками в процесі шкільного навчання, отримання студентами опорних знань у межах першого змістового модуля навчальної дисципліни „Українська мова за професійним спілкуванням”.

Відповідно завдання цього етапу були такими: систематизувати й поглибити знання студентів про комунікативні якості мовлення, зокрема правильність, багатство, логічність, виразність; норми сучасної української літературної мови, етичні й комунікативні норми українського мовлення, розвивати в них чуття мови.

Перша умова – упровадження міждисциплінарної інтеграції в процес мовної підготовки майбутніх перекладачів – реалізувалася через введення

відомостей ; системної тематичної репрезентації соціокультурних відомостей, орієнтованих на формування полікультурної компетентності у процесі навчання української мови; розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток чуття мови, лінгвокреативності майбутніх перекладачів.

З-поміж форм навчання найбільш продуктивними під час цього етапу визначено лекції, практичні заняття, індивідуально-групові консультації, самостійна робота. Вибір саме цих форм навчання зумовлений метою і завданнями експерименту, змістом програми дослідного навчання, кількістю відведених навчальними планами годин для засвоєння дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

У процесі вступної лекції наголошено на функціях мови і мовлення, комунікативних якостях мовлення, особливостях спілкування й комунікації. Під час першої лекції студентам було запропоновано дати відповіді на запитання:

- *Як Ви оцінюєте рівень сформованості власного мовлення (за 10 бальною шкалою) ?*
- *Як Ви оцінюєте культуру мовлення однокласників (за 10 бальною шкалою)?*
- *За якими критеріями Ви оцінюєте власне й чуже мовлення?*
- *Які недоліки власного мовлення Ви можете назвати?*
- *Які недоліки мовлення інших Ви можете назвати?*
- *Які труднощі Ви відчуваєте в процесі спілкування?*

Питання були запропоновані для того, щоб привернути увагу студентів до самоаналізу власного й чужого мовлення. Рівень сформованості власного мовлення студенти-першокурсники оцінили пересічно 7 балами, мовлення інших – 5,5 балами, зазначивши, що їм „часто бракує потрібних слів у потрібний момент”, у їхньому мовленні „багато росіянізмів, діалектних слів”, значна кількість студентів (пересічно 25 % відчувають страх і хвилювання під час публічних виступів).

3-поміж критеріїв, за якими студенти оцінюють мовлення, виокремлені такі: дотримання норм літературної мови, урахування правил мовленнєвого етикету, багатство мовлення, адекватне використання невербальних засобів спілкування. У поодиноких випадках респонденти назвали такі якості, як логічність, емоційність.

Упродовж першого етапу було використано такі методи навчання, як усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, метод вправ. Усний виклад використано переважно задля створення мотиваційної готовності майбутніх перекладачів, як джерело інформації, під час коментування відповідей студентів тощо. Бесіду було застосовано під час виконання студентами різних видів вправ і завдань, аналізу вірців мовлення тощо. Спостереження використано задля ілюстрування функції тих чи тих мовних одиниць у побудові висловлень. Метод вправ застосовано як під час практичних занять, так і в процесі організації самостійної роботи студентів. Крім того, упродовж експериментально-дослідного навчання було використано інтерактивні методи і прийоми, зокрема робота в парах, робота в групах, аналіз конкретних ситуацій (проблемних, звичайних, нетипових), кейс-метод, метод проектів та ін.

Оскільки більша частина аудиторних занять відповідно до навчальних планів університетів і робочих програм навчальних дисциплін проводиться у формі практичних занять, зупинимось докладніше на описові їх особливостей. Відповідно до експериментальної методики практичні заняття проводили за розробленим і затвердженим у робочій програмі навчальної дисципліни планом, що містив перелік основних питань, завдання практичного характеру, список рекомендованої літератури, завдання для самостійної роботи, які передбачали такі види навчальної діяльності студентів: опрацювання основної та довідкової літератури, підготовку усних і письмових повідомлень, що потребують опрацювання додаткової літератури, складання тез, добір текстів для ілюстрації мовних явищ, оформлення вірців документів, що не

опрацьовувалися в аудиторії, підготовка електронних презентацій, укладання мультимедійних словників.

Під час практичних занять основними прийомами роботи визначено аналіз готових текстів різної жанрово-стильової належності, складання та розігрування діалогів на професійні теми; рольові ігри; навчальне редагування та ін. Для самостійного й індивідуального виконання було передбачено конспектування спеціальних джерел з проблем культури мовлення, стилістики, риторики, міжкультурної комунікації; підготовку публічних виступів різних жанрів на фахові теми; взаєморецензування усних відповідей і виступів, письмових робіт; конструювання речень; стилістичний експеримент; складання текстів, підготовка й проведення навчальних дискусій на фахові теми; навчальний переклад тощо.

Упродовж першого етапу експериментального навчання студентам пропонували завдання, спрямовані на формування стійкої мотивації до опанування навчальної дисципліни:

- *Схарактеризуйте себе як мовну особистість. Чи достатній Ваш рівень володіння українською мовою для виконання професійних завдань? Яких знань Вам бракує, які вміння потребують удосконалення?*

- *Поясніть, чому дисципліну „Українська мова за професійним спрямуванням” („Українська мова у професійній комунікації” введено для обов’язкового опанування у вишах? Наведіть аргументи для підтвердження власних думок.*

- *Прочитайте текст. Поясніть, чому графічним знаком для виокремлення перекладачів з-поміж інших людей стало татуювання із зображенням папуги*.* Як би ви сьогодні графічно зобразили перекладача?

* У давньому Карфагені існувала каста перекладачів, знаком для виокремлення яких було татуювання, що зображувало папугу з опущеними крилами (якщо перекладач здійснював переклади лише з однієї мови) або з розкритими крильми (якщо перекладач перекладав з кількох мов) [410, с. 9].

•Прочитайте мотиваційні поради студентів Гарварду. Складіть власні мотиваційні поради для студентів Вашого університету.

1. Якщо ти зараз заснеш, то тобі, звичайно, присниться твоя мрія. Якщо ж замість сну ти обереж навчання, то ти втілиш свою мрію в життя.
2. Коли ти думаєш, що вже занадто пізно, насправді, все ще рано.
3. Муки навчання тимчасові. Муки незнання – вічні.
4. Навчання – це не час. Навчання – це зусилля.
5. Життя – це не тільки навчання, але якщо ти не можеш пройти навіть через цю його частину, то на що ти, взагалі, здатний?
6. Напруга і зусилля можуть бути задоволенням.
7. Тільки той, хто робить усе раніше, тільки той, хто докладає зусилля, посправжньому зможе насолодитися своїм успіхом.
8. У всьому процвітати дано не кожному. Але успіх приходить тільки з самовдосконаленням і рішучістю.
9. Час летить.
10. Сьогоднішні сльози стануть завтрашніми сльозами.
11. Люди, які вкладають щось в майбутнє – реалісти.
12. Твоя зарплата прямо пропорційна твоєму рівню освіти.
13. Сьогодні ніколи не повториться.
14. Навіть зараз твої вороги жадібно гортають книжки.
15. Якщо не попотиєш – не заробиш.

•І. Прочитайте висловлювання відомих українців про роль мови у формуванні й самовираженні особистості. Визначте тему й основну думку кожного з них. Випишіть основну інформацію з кожного тексту.

1. Важко переоцінити значення мови в житті народу й кожної особистості. Вся матеріальна й духовна культура людей пов'язана зі словом. Енергія мовленого слова формує універсальне середовище, в якому діють доцентрові сили спілкування, спрага пізнання, радість взаєморозуміння. Якщо для людини мова – це можливість порозумітися, сигнал про глибинний зв'язок з іншими людьми, а також засіб інтелектуального й емоційного осягнення світу, то для

історичного об'єднання людей, для певного суспільства – це знак присутності народу в світі, це його візитна картка.

Маємо засвоїти закон про особистий приклад мовної діяльності і про золоте правило, чи пораду нашого письменника Олега Черногуза: „мова як інструмент: що більше на ньому граєш, то краще він звучить” (За С. Єрмоленко).

2. Мова підносить людину над світом природи, виділяє людину як інтелектуальний феномен, здатний пізнавати, освоювати і творити світ. Мова дає можливість людині зреалізувати себе як духовну особистість, ідентифікуватися з власним „я”, з колективом, суспільством, нацією. Вона моделює вчинки людини. Знецінення мови знецінює її носіїв – мовців, знецінює націю і її духовну культуру (Л. Мацько).

II. Зробіть висновок, чи впливає знання мови на професійне становлення людини.

• *Прокоментуйте висловлення мера міста Вестмаунт (Канада).*

Думати, що ви можете бути перекладачем лише тому, що ви знаєте дві мови, – це все одно, що вважати, що ви можете грати на фортепіано, лише тому, що маєте дві руки (Пітер Трент).

Такі завдання сприяли формуванню позитивної мотивації у студентів до опанування українською мовою, стимулювали їх до мовленнєвого вдосконалення, саморозвитку.

Під час практичних занять упродовж першого етапу особливу увагу викладачі приділяли організації спостереження над мовними явищами, визначенню їхньої ролі в текстах різної жанрово-стильової належності, аналізу особливостей текстів різних стилів і жанрів мовлення, висвітленню ролі перекладу й перекладача в житті суспільства. Наприклад, під час вивчення теми „Державотворча роль мови. Функції мови. Стили, типи і форми мовлення” формуванню вмінь студентів визначати стилі мовлення, з'ясовувати їхні лексичні, фразеологічні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні засоби сприяли такі завдання:

•Завдання 1. Прочитайте тексти. Визначте їх стильову належність. Оцініть рівень культури мовлення авторів текстів. За якими критеріями ви будете аналізувати мовлення?

А. Поразка – це не тільки біда. Це ще й благо, добро. Поразка мусить стимулювати на чергову перемогу – це логіка сильних (а Ти – мужчина!).

У поразці опускають руки лише слабкі. Освіта потрібна людині не для іспиту і вступу до технікуму, а для неї самої. Ти повинен бути освіченою людиною. Освіта – це вид гігієни. Письмо з помилками – то як невмиті руки чи зуби. Бо теперішня людина – тільки освічена. Людина – це обов’язок, а не титул (народився – і вже людина). Людина твориться, самонароджується. Власне, хто Ти є поки що? Кавалок глини - сирої, пластичної. Бери цей кавалок у обидві жмені і мни – доти, поки з нього не вийде щось тверде, окреслене, перем’яте. Уяви, що Бог, який творить людей - це Ти сам. Ти є Бог. Отож, як Бог самого себе, мни свою глину в руках, поки не відчуєш під мозолями кремінь. Для цього в Тебе найкращий час – Творися ж! (Лист Василя Стуса до сина).

Б. У широкому сенсі термін „теорія перекладу” протиставляється терміну „практика перекладу” і охоплює будь-які концепції, положення та спостереження, що стосуються перекладацької практики, способів і умов її здійснення, різних факторів, що мають на неї прямий або непрямий вплив. За такого такого розуміння „теорія перекладу” збігається з поняттям „перекладознавство”.

У більш вузькому сенсі „теорія перекладу” включає лише власне теоретичну частину перекладознавства і протиставляється його прикладним аспектам. Переклад – це складне багатогранне явище, окремі аспекти якого можуть бути предметом дослідження різних наук. У межах перекладознавства вивчаються психологічні, літературознавчі, етнографічні й інші сторони перекладацької діяльності, а також історія перекладацької діяльності в тій чи іншій країні або країнах. Залежно від предмета дослідження можна виділити психологічне перекладознавство (психологію перекладу), літературне перекладознавство (теорію художнього або літературного перекладу),

етнографічне перекладознавство, історичне перекладознавство і т. ін. (З підручника „Теорія перекладу”).

В. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом („Конституція України”).

• *Завдання 2. Заповніть таблицю „Стилі української літературної мови”. Проілюструйте її прикладами текстів різних стилів.*

Таблиця 3.1

Стилі мовлення

Назва стилю	Підстилі	Жанри реалізації	Призначення	Сфера поширення	Ознаки	Мовні засоби

Здебільшого застосовувалися упродовж першого етапу такі *специфічні прийоми*: мовний розбір, групування мовних явищ, заміна одних мовних явищ іншими, поширення речень, перестановка мовних одиниць, конструювання речень, визначення наголосу, відмінювання слів, лінгвістичний і стилістичний експеримент; *прийоми формування комунікативних умінь*: добір заголовка, поділ тексту на абзаци, визначення головної думки, складання плану, оформлення тексту, робота над змістом, побудова текстів різних стилів; *прийоми проблемного навчання*: створення ситуацій, аналіз ситуацій, постановка проблеми, висловлення припущень, установлення зв'язків, аналіз фактів, зіставлення фактів, перевірка доведень, формулювання висновків. Наведемо приклади їх застосування:

• *Прочитайте слова, дотримуючися орфоепічних норм. З'ясуйте, з якої мови їх запозичено.*

Директор, мажоритарний, хімія, гігант, хорівий, документ, корупція, тенденція, монумент, ефір, поетеса, гімн, таксі, цифра, стимул, кипарис,

мозаїка, руїна, фабрика, форма, фізика, міф, ідіома, джем, егоїст, котедж, кекс, секрет.

Завдання 2. I. Запишіть слова, попередньо згрупувавши їх за ознаками наголошування: а) слова зі сталим наголосом; б) слова з подвійним наголосом; в) слова, у яких наголос розрізняє значення.

Вірш, курячий, доповідач, завжди, курятина, весняний, розмір, заступник, зимівник, запал, зав'язка, нізвідки, агрометр, радіометр, людський, хронографія, жолобчастий, листопад, переносний, анатом, грейпфрут, гомілковий, зачин, зерня, хортиця, ірис, ратай, також, байдуже, похідний, господарський, мабуть, м'язовий, розходитися, шкода, помилка, перестарок, тор, простий, вахтер, петля, договір,

II. Доповніть список або складіть власний орфоепічний довідник, включаючи ті слова, вимова яких викликає у вас найбільші труднощі.

Використання пропонованих вправ і завдань переконало нас, що не можна обмежуватися лише завданням *Поставте наголос у пропонованих словах* або *Прочитайте вголос слова*, необхідно давати студентам змогу багаторазова чути і запам'ятовувати правильну вимову під час прослуховування аудіо- і відеозаписів, контекстуальної подачі орфоепічних одиниць, слід спонукати їх вести орфоепічні словнички, які можна використати як дидактичний матеріал у процесі засвоєння лексичних норм української мови, збагачення словникового запасу, вивчення особливостей слововживання тощо. Упродовж першого етапу експерименту систематично застосовували й проблемні завдання, наприклад:

- *Які чинники впливають на порушення орфоепічних норм?*
- *Чи можна вважати правомірною думку, що необхідно щодня „як сад доглядати” власне мовлення, звертаючися до різноманітних словників?*
- *Автори посібника „Світ усного перекладу” зазначають: „Усний переклад на найвищому рівні вимагає такої всебічної обізнаності і майстерності, такої здатності миттєво оцінювати ситуація та нащупати філігранні формулювання, що цілком може вважатися „мистецтвом”. Яку роль в усному перекладі відіграє дотримання орфоепічних норм?*

• *Прочитайте уривок зі статті Світлани Єрмоленко „Літературна норма в часовому і просторовому вимірі”.*

Нерідко в складному питанні – що вважати в мові нормативним, а що ненормативним? – послуговуються критерієм „відповідає системі мови”, чи „не відповідає системі мови”. Тим часом варто зважити на часовий і просторовий контекст функціонування літературної норми, зокрема й на такі моменти:

1. У кожному з функціональних стилів сучасної літературної мови є своя просторова і часова глибина норми.

2. Не лише діалектне джерело літературної мови, а й різні часові форми існування літературної мови – джерело для рефлексії і переоцінки норми.

3. Норма – не лише відповідність системі, а реальне вживання в літературній практиці, частотність і авторитет соціальної оцінки.

4. У часи ревізії і рефлексії над мовною нормою можна передбачати не лише збільшення кількості можливих варіантів, а й потребу створення словників різних комунікативних сфер.

Підтвердіть або спростуйте висловлену науковцем думку, ілюструючи переконливими аргументами.

• *Як ви розумієте вислів: „Лексикою керує мовець, а граматики – мовцем”? (лекція „Основи культури професійного мовлення”).*

Обов’язковим складником практичних занять став правописний тренінг, що передбачав повторення основних правил орфографії, пунктуації.

• *Поставте подані нижче іменники у форми родового, давального й орудного відмінків однини й множини.*

ГраMATика, морфологія, синтаксис, морфеміка, морфема, морф, корінь, афікс, префікс, постфікс, суфікс, флексія, інфікс, інтерфікс, знак, акт, архетип, метод, вокалізм, консонантизм, монофтонг, дифтонг, аспірація, лабіалізація, склад, синтагма, просодія, наголос, протеза, ієрогліф, ідеографія, термін, конфікс, амбіфікс, спрощення, перерозклад, ускладнення, декореляція, словотвір.

- *Утворіть, де це можливо, форми вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників.*

Гарний, добрий, хороший, хоробрий, щирий, дешевий, дорогий, тактовний, дотепний, вузький, товстий, високий, сприятливий, філологічний, досконалий, старий, гладкий.

- *Провідмініайте числівники.*

Сім, вісімнадцять, чотирнадцять, двадцять один, тридцять п'ять, сорок дев'ять, тисяча вісімдесят, мільйон.

- *Розкрийте дужки, запишіть числа словами, узгоджуючи числівники з іменниками.*

На факультет вступили 363 (студент); придбали 3 (том); склали 4 (екзамен); замовили 16 (примірник); приїхали 15 (викладач); продали 12 (будинок); проголосували 10267 (виборець); купили 28 (комп'ютер); залишилося 9 (день); 54 (прибуткові підприємства); 11 (замовлення).

- *Утворіть чоловічі та жіночі імена по батькові від наведених власних імен. Поясніть їх правопис.*

Арсеній, Антін, Валентин, Валерій, Володимир, Ігор, Захар, Зенон, Євген, Ілля, Микола, Михайло, Петро, Павло, Степан, Богдан, Сава, Роман, Тарас, Яків.

- *Спишіть, орфографічно й пунктуаційно оформивши текст, урахувавши чергування у-в, і-й.*

Перекласти „Фауста” не міг ніхто

Миколі Лукашу першому в Україні вдалося п..р..класти „Фауста”. За його переклад українською мовою бралися Іван Франко, Михайло Старицький, Дмитро Загул, але подужати всю поему Гете ні/хто не/зміг – далі першої частини жоден із них не/просунувся. Микола Лукаш працював над ним 18 років.

„У ті роки Лукашевого «Фауста» читала вся інт..лектуальна Україна, – згадує в другому томі мемуарів «Наш Лукаш» Дмитро Павличко. – Тувім українською мовою звучав краще, ніж в ор..гіналі. Лукаш використав таке

не/сподіване лексичне багатство нашої мови, так гнучко та слухняно йшла за його рукою могутня пл..яда тувімівських метафор, така іронія виблискувала з кожного речення перекладу, що я був зачарований тим усім. Лукашева мова, як небеса, побач..ні в тел..скоп. Міріади слів, які годі спост..рігати простим оком, виступають у його мові зі своїм гл..бинним світлом”.

Загалом Микола Лукаш знав 20 (!) мов, з яких вільно перекладав. „У Радянському Союзі твори світових клас..ків, які дозволялося перекладати, перекладали мовами національних м..ншин не/з оригіналу, а тільки з російської мови, – згадує мовознавець Олександр Пономарів. – Але Лукаш перекладав лише з першо/твору... Окремої уваги заслуговує переклад „Декамерона”, зроблений Лукашем архаїчною українською мовою XVII-XIX століть. До всіх приказок і афоризмів Боккаччо він знайшов точні українські відповідники” (з *інтернетних ресурсів*).

Оскільки студенти на початку експерименту зазначили про необхідність збагачення їхнього словникового запасу, їм було запропоновано самостійне укладання мультимедійного тлумачного словника (див. Додаток В). До словника майбутні перекладачі включали незнайомі для них слова, або ж такі, які є лише в пасивному словнику. Укладання мультимедійного тлумачного словника викликано необхідністю посилення номінативної функції мови. Лінгвісти вбачають за ослабленням номінативної функції „катастрофічне звуження, вихолощування безпосередньої причетності людини до тваринного й рослинного світу, культурного надбання” [111].

Формат мультимедійної презентації забезпечував візуалізацію, адже можна було побачити фотографію чи малюнок реалії, позначеної тим чи тим словом. Електронна версія тлумачного словника, ілюстрованого відповідними малюнками, фотографіями, уможлиблюючи бачення реалії, позначеної відповідною лексемою, таким чином сприяла збагаченню словникового запасу майбутніх перекладачів.

Крім того, під час першого етапу студенти систематично залучалися до самостійного опрацювання книжки К. Городенської „Українське слово у

вимірах сьогодення” й готували мультимедійні презентації, що ілюстрували розділи про сучасні зміни в системі української літературної мови.

Під час практичних занять з курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” увага викладачів була зосереджена на формуванні комунікативної та полікультурної компетентностей, їх єдності та взаємозв’язку. Для цього передусім добирався дидактичний матеріал (речення, тексти), що ознайомлює з відповідною інформацією. Наприклад, повторюючи правила вживання великої літери у власних назвах, студентам було запропоновано завдання: пояснити правила вживання великої літери, доповнити перелік цікавих фактів про Україну й Туреччину.

***Текст 1.** Автор першої в світі Конституції – український політичний і громадський діяч Пилип Орлик. 5 квітня 1710 р. його обрали гетьманом Запорізького війська. У цей же день Пилип Орлик оголосив „Конституцію прав і свобод війська Запорізького”. У США Конституцію прийняли в 1787 р., у Франції та Польщі – тільки в 1791 р. (З інтернетних джерел).*

***Текст 2.** У Туреччині знаходяться два з семи чудес світу – храм Артеміді Ефеської і Мавзолей в Гелікарнасі. Гора Арарат, до якої, за біблійними переказами, пристав Ноєв Ковчег, розташована на сході Туреччини. Алмаз Кашікчі – найбільший у світі, представлений у палаці Топкапи в Стамбулі. Святий Миколай, сьогодні відомий всім як Санта Клаус, народився і жив в Демре (Світу), на турецькому узбережжі Середземного моря. Стамбул – місто лежить на двох континентах, Європі та Азії. Хрест, на якому був розп’ятий Ісус Христос, знаходиться в церкві Св. Георгія в Стамбулі. Легендарне місто Троя, з яким пов’язані Троянський кінь, Ахіллес, Паріс і Олена Прекрасна, знаходиться на пагорбі Гіссарлик в Туреччині (З інтернетних джерел).*

На занятті, присвяченому загальній характеристиці лексики сучасної української літературної мови й особливостям її функціонування в професійному мовленні, належна увага приділялася засвоєнню лексичних норм

сучасної української літературної мови. Наприклад, студентам пропонували виконати такі завдання на основі тексту:

Прочитайте текст. Випишіть слова, значення яких вам незнайоме. З'ясуйте їх тлумачення за словниками. Складіть із цими словами по 2-3 речення.

Фентезі – срібло й багрянець, індиго й лазур, обсидан з прожилками золота й лазуриту. А реальність – це фанера і пластик, пофарбовані в брудно-коричневі й жовтувато-зелені тони. Фентезі має смак хабанери і меду, кориці і гвоздики, чудового червоного м'яса і вина, солодкого, немов літо. Реальність – це боби і тофу, а в кінцевому підсумку – прах... Ми читаємо фентезі, щоб повернути втрачені фарби, відчутти смак прянощів і почути пісню серця. Є щось давнє і справжнє у фентезі, що зачіпає глибоко струни в наших душах. Воно звертається до захованої глибоко в нас дитини. У фентезі є свої небеса (Дж. Р. Р. Мартін).

Під час виконання лексичних, фразеологічних, лексико-стилістичних вправ, спрямованих на ознайомлення з лексичною системою української мови, зокрема власне українською лексикою, студенти засвоювали основні поняття, з'ясовували семантику слів і фразеологізмів, осмислювали сутність лексико-семантичних і фразеологічних одиниць, сферу використання слів або фразеологізмів у контексті, оволодівали синонімічними ресурсами мови в усіх її стильових різновидах. Ефективними були такі вправи і завдання:

***Завдання 1.** Наведіть до поданих фразеологізмів українські відповідники, уведіть їх у речення:*

I варіант: It is too late to lock the stable-door when the horse is stolen; as weak as water; as weak as cat; as weak as straw; as brittle as glass; the sun will shine down our street too; the sun will shine on our side of the fence; an empty barrel makes the greatest sound, empty vessels make more noise; the man who has nothing to do is always the busiest.

II варіант: Kaçan balık büyük olur; inek ağzından sağılır; Siyah inekten beyaz süt sağılır; Gezen kurt aç kalmaz; Paça ıslanmadan balık tutulmaz; devekuşu gibi başını kuma gömmek; serçe gibi daldan dala sekmek.

Завдання 2. Доберіть до наведених тлумачень відповідні фразеологізми. З'ясуйте, у яких стилях мовлення вони використовуються.

Зовсім нічого не говорити; повернутися до чогось забутого, старого, почати використовувати його; глянути на кого-небудь з певним виразом (злості, докору, радості); позбавляти кого-небудь спокою, душевної рівноваги; усе успішно завершилося; все буде гаразд, добре;

Довідка: і словом не обмовитися; витягати з архівів; блиснути очима; відібрати серце; діло вигоріло.

Важливою в процесі експериментального навчання стала робота, спрямована на подолання помилок у мовленні студентів, спричинених білінгвізмом та інтерференцією. Це зумовлено тим, що в побуті студенти часто послуговуються російською мовою, тому й студенти часто калькують структуру іншомовного слова чи фразеологічного звороту: *вообще (взагалі), співпадає (збігається), попадає (потрапляє), згідно закону (згідно з законом)* та ін. Також у мовленні студентів спостерігаємо помилкове й надмірне вживання дієприкметникових і дієприслівникових зворотів: *усі бажачі взяти участь (усі, хто бажає взяти участь); порушення норми керування вжити заходи (вжити заходів), рекомендації по оформленню (рекомендації щодо оформлення), по списку (за списком)* тощо.

Так, під час першого етапу дослідного навчання на кожному занятті з української мови (за професійним спрямуванням) ми пропонували студентам виконувати вправи, що передбачали переклад з російської та інших мов українською. Це пов'язано з тим, що ці мови часто застосовують студенти і в їхньому мовленні трапляються випадки змішування слів кожної з двох мов. (Коли *дедлайн* здачі завдань для самостійної роботи?) Наведемо приклади пропонованих вправ і завдань, спрямованих на відпрацювання навичок перекладу:

Завдання 1. Прочитайте текст. Перекладіть його українською мовою.

В эстонском языке есть слово, аналога которому нет в русском, его можно перевести как „ценностное направление”. То есть направление, которое соответствует нашим идеалам и стремлениям. Достигать цели на его основе можно, только если для этого есть средства. Ставить цели несложно. А вот средства найти куда проблематичнее. Часто случается так, что цели неплохие, а средств нет – и все. Целенаправленный процесс – единство цели и средств.

Многие не достигают ничего, потому что ничего не хотят. Встал, оделся, выпил кофе – и бегать целый день. Чего достиг? Ничего. Чего хотел? Ничего. Время – очень ценный единственный необратимый ресурс. Каждая минута проходит навсегда. Мне 80 лет, и чем меньше времени остается, тем оно дороже.

Будущее за студентами. Новое поколение – чаще всего наиболее талантливая часть населения. Как увидеть и понять самого себя, как осознать собственное „я” еще молодым? Нужно найти много углов зрения.

Сколько надо точек зрения, чтоб увидеть себя? Очень много. Личность – сложная и бесконечная, это самое сложное, что есть в мире. Важно рассматривать себя как личность, как субъект, активное начало. Еще есть Я как член общества, представитель культуры. Заметьте, не каждый может рассматривать себя как представителя общества. Для представителя общества нужны полномочия – это премьер-министр, президент, например. А представляет нашу культуру каждый из присутствующих (За Ю. Вооглайдом).

Завдання 2. Прочитайте текст і його електронні переклади. Проаналізуйте їх за схемою і відредагуйте:

- 1) Який переклад тексту, на вашу думку, найбільш досконалий?
- 2) У якому з текстів допущено найбільше помилок під час перекладу?
- 3) Якого характеру ці помилки?

Неслучайно, говоря о переводах, часто обращаются к размышлениям об импровизаторском искусстве. Ведь пока предложенный нам или выбранный нами для перевода материал, а вместе с ним – и чужое переживание мира не

стало хотя бы на время нашим собственным, мы едва ли можем рассчитывать на то, чтобы создать настоящее произведение искусства. В лучшем случае это будет создание высокого мастерства, но мастерство, как известно, еще не искусство.

В этом смысле искусство переводчика уподобляется также искусству актера. И актер всю жизнь имеет дело с материалом, предложенным извне. И даже в тех редчайших случаях, когда ему удастся сыграть им самим выбранную роль, разве вся драматическая ситуация, душевные конфликты, отношение к жизни, людям, наконец, сами слова не навязаны ему извне? И так же, как переводчику, актеру необходимо со всею силой непосредственного восприятия вообразить, увидеть тот реальный мир, ту живую жизнь, которая стоит за словами, написанными автором.

Мне кажется, что с наибольшей яркостью творческий момент в переводе выявляется при сопоставлении задачи переводчика с задачей художника-копииста. Цель копииста заключается в том, чтобы воспроизвести с наибольшей точностью и во всех деталях то произведение, которое он копирует. Цель переводчика заключается в том, чтобы в авторском произведении и по возможности в поставленных им пределах найти новое выражение для того мира, из которого это произведение родилось (В. Левік).

Переклад 1. Не випадково, кажучи про переклади, часто звертаються до роздумів про імпровізаторський мистецтві. Адже поки запропонований нам або обраний нами для перекладу матеріал, а разом з ним – і чуже переживання світу не стало хоча б на час нашим власним, ми навряд чи можемо розраховувати на те, щоб створити справжній витвір мистецтва. У кращому випадку це буде створення високої майстерності, але майстерність, як відомо, ще не мистецтво.

У цьому сенсі мистецтво перекладача уподібнюється також мистецтву актора. І актор все життя має справу з матеріалом, запропонованим ззовні. І навіть в тих рідкісних випадках, коли йому вдасться зіграти їм самим обрану роль, хіба вся драматична ситуація, душевні конфлікти, ставлення до життя, людям, нарешті, самі слова чи не нав'язане йому ззовні? І так само, як

перекладачеві, акторові необхідно з усією силою безпосереднього сприйняття уявити, побачити той реальний світ, ту живу життя, яка стоїть за словами, написаними автором.

Мені здається, що з найбільшою яскравістю творчий момент в перекладі виявляється при зіставленні завдання перекладача з завданням художника-копіїста. Мета копіїста полягає в тому, щоб відтворити з найбільшою точністю і у всіх деталях той твір, який він копіює. Мета перекладача полягає в тому, щоб в авторський твір і по можливості в поставлених їм межах знайти нове вираження для того світу, з якого цей твір народилося (В. Левік).

Переклад 2. Не випадково, говорячи про перекладах, часто звертаються до роздумів про импровизаторском мистецтві. Адже поки нам запропонований, або обраний нами для перекладу матеріал, а разом з ним – і чуже переживання світу не стало хоча б на час нашим власним, ми навряд чи можемо розраховувати на те, щоб створити справжній витвір мистецтва. У кращому випадку це буде створення високої майстерності, але майстерність, як відомо, ще не мистецтво.

У цьому сенсі мистецтво перекладача також уподібнюється мистецтва актора. І актор усе життя має справу з матеріалом, запропонованим ззовні. У рідкісних випадках навіть і тих, коли йому вдається зіграти обрану ним самим роль, хіба вся драматична ситуація, душевні конфлікти, ставлення до життя, людей, нарешті, самі слова не нав'язані йому ззовні? І так само, як перекладачу, акторові необхідно з усією силою безпосереднього сприйняття уявити, побачити той реальний світ, життя живу ту, яка стоїть за словами, написаними автором.

Мені здається, що з найбільшою яскравістю творчий момент в перекладі виявляється при зіставленні завдання перекладача із завданням художника-копіїста. Мета копіюючого полягає в тому, щоб відтворити з найбільшою точністю і у всіх деталях той твір, який він копіює. Мета перекладача полягає в тому, щоб в авторському творі і по можливості в межах поставлених їм знайти нове вираз для того світу, з якого це твір народилося (В. Левік).

Завдання на переклад привчали студентів працювати з перекладними словниками, збагачували їхній лексичний запас, сприяли засвоєнню лексичних і граматичних норм сучасної української літературної мови.

Упродовж першого етапу дослідного навчання студентам пропонувалося аналізувати тексти-взірці, добираючи до них заголовки, складаючи план, тези, доповнюючи, продовжуючи запропонований текст. Крім того, пропонувалося скласти усні й письмові зв'язні висловлювання за опорними словами-термінами, за поданим початком або закінченням, твори-мініатюри, твори-роздуми, різні види переказів тощо. Використання творчих вправ сприяло розвитку мовного чуття, формуванню вмінь студентів висловлювати власні думки відповідно до запропонованої теми, дозволяло продемонструвати рівень знань норм сучасної української літературної мови. Наведемо приклади використаних вправ і завдань:

- *Прочитайте текст, визначте тип і стиль мовлення, доберіть заголовок. Обґрунтуйте свій вибір.*

Текст 1. Ні, я так не хочу. Мені так не підходить. Не цікавить сірий світ. Я прагну кольорів. Розмаїтого життя! Хочу бачити сонячних зайчиків. Відчувати смак нового дня. Чути, як увечері засинає місто. Барвистих відтінків! Поверніть мені рожеві окуляри. Сірі будні не для мене. Тут люди не всміхаються. І мрії не збуваються. У сірому просторі ходять сірі постаті. Сумні. Сонливі. Стомлені. Сомнамбулічні. У сірому краї страшно жити. Він надто реальний. Надто суворий. Я так не хочу. Поверніть мені кольорову казку. Я хочу знову бачити світло людської душі (Слава Світова).

- *Складіть розповідь про обрану вами професію для учнів випускних класів, для виступу на місцевому телеканалі, для виступу на науковій конференції, використовуючи фахову термінологію і дотримуючись основних вимог до культури мовлення, проаналізуйте варіанти висловлювань.*

- *Напишіть за поданим початком твір „Етика перекладача”.*

Перекладач відповідає за свій переклад так, як журналіст несе відповідальність за свій репортаж (В. Скрябіна).

Підсумковий контроль знань студентів здійснювався за допомогою комп'ютерного тестування, оскільки тести як науково обґрунтована система завдань розширюють можливості вибору студентом правильних, доцільних, доречних форм. Розроблені нами тестові завдання виконували функцію перевірки якості знань студентів у різноманітних ситуаціях, пов'язаних із вибором слів, словосполучень, правильного написання слів, редагування, перекладу, оформлення документів тощо. Саме комп'ютерне тестування дозволило заощадити час, швидко й ефективно здійснити перевірку.

Тестові завдання мали два рівні виконання: перший передбачав виконання тестових завдань з однією правильною відповіддю, другий – з кількома. Кожен зі студентів після закінчення виконання тестового завдання отримував протокол з результатами. Друге завдання зрізу передбачало редагування тексту.

Застосовані під час першого етапу вправи й завдання дали змогу сформувати в студентів стійку мотивацію до здобування професійно значущих знань; актуалізувати знання, здобуті під час шкільного навчання, поглибити відомості про норми сучасної української мови в професійному спілкуванні, ознайомити основними вимогами до складання й оформлення професійної документації, збагатити активний словниковий запас; підвищити загальномовний рівень майбутніх перекладачів, ознайомити з правилами мовленнєвого етикету, зокрема ділового спілкування, розвинути комунікативні вміння.

Перша умова – упровадження міждисциплінарної інтеграції в процес мовної підготовки майбутніх перекладачів – реалізувалася в межах увідномотиваційного етапу сегментарно, переважно через уведення вправ, що передбачали співвіднесення іншомовного слова з його українським відповідником, зіставлення переносного значення слів в іноземних мовах і в українській, що сприяло усвідомленню самотності прояву багатозначності в кожній із мов. Такі завдання сприяли розвитку в студентів мовного чуття, оскільки, за влучним визначенням Л. Виготського, „опанування іноземної мови торує шлях до оволодінню вищими формами рідної мови” [67, с. 57].

Наступна умова передбачала системну тематичну репрезентацію соціокультурних відомостей, орієнтованих на формування полікультурної компетентності в процесі навчання української мови, що реалізувалася через добір відповідного дидактичного матеріалу. Студенти ознайомлювалися з національними та культурними реаліями України, Великої Британії, Туреччини, особливостями та звичаями іносоціуму, намагалися порівнювати їх з національними та культурними реаліями своєї країни. Перед ними стояло завдання: оволодіти матеріалом для виконання комунікативних завдань більш високого рівня, навчитися користуватися всією сукупністю знань. Завдяки збільшенню активної лексики студенти могли різними способами висловити одну й ту саму думку.

Третя умова передбачала розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток чуття мови, лінгвокреативності майбутніх перекладачів. Систему вправ і завдань представлено різними видами їх. Під час першого етапу експерименту найбільш поширеними виявилися вступні й пробні, тренувальні (порівняльного характеру, за інструкцією, за зразком), творчі вправи.

Другий етап – *когнітивно-акумуляційний* – був спрямований на розвиток комунікативної культури майбутнього фахівця, формування перекладацької компетентності шляхом залучення студентів до виконання спеціально розроблених завдань на розвиток чуття мови, лінгвокреативності. У процесі опрацювання, наприклад, теми „Лексикологія української мови”, студенти докладніше ознайомлювалися з лексичними запозиченнями в українській мові. Традиційно особливий інтерес дослідників викликають запозичення з англійської мови, виникнення й особливості вживання яких добре висвітлено в науково-методичних виданнях, тоді як запозичення зі східних мов представлено меншою мірою. Тому в умовах інтенсивного розширення мовних контактів, взаємодії різних лінгвокультур доцільно акцентувати увагу студентів на запозиченнях із китайської, японської, турецької мов: *йогурт, майдан, кисет, сарай, палац* тощо. Цікавим для студентів спеціальностей: „Переклад.

Англійська і турецька мови”, „Переклад. Турецька та англійська мови” були вправу, що передбачали ознайомлення зі словами турецької мови, як *çay* (укр. чай), *balık* (укр. риба), *tuz* (укр. сіль), *kavun* (укр. диня), *vişne* (укр. вишня), *üzüm* (укр. виноград), *salata* (укр. салат), *fasulye* (укр. квасоля) тощо (тематична група «Їжа»); *kazak* (укр. светр), *kravat* (укр. краватка), *şapka* (укр. шапка), *palto* (укр. пальто) тощо (тематична група „Одяг”).

Упродовж другого етапу значне місце посідав метод проектів. Важливою умовою ефективної реалізації методу проектів стала наявність значущої в дослідницькому плані проблеми, що вимагає інтегрованих знань, самостійного пошуку, аналізу, синтезу інформації для її вирішення. Оскільки в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів поєднано курси, що містять мовний і соціокультурний матеріал, на часі впровадження міждисциплінарних проектів, що вимагають від студентів ґрунтовної лінгвістичної й позалінгвальної підготовки (читання художньої літератури, літератури з проблеми, відвідування музеїв, театрів, виставок, робота в мережі інтернет тощо). Як свідчать спостереження й практика роботи, особливо популярними стали міждисциплінарні проекти. „Архітектурні пам’ятки Туреччини”, „Сучасна турецька культура”, „Турецька кухня”, „Стамбул – турецький діамант”, „Стамбул очима видатних людей”. Методично доцільно, щоб назва проекту була багатозначною, давала змогу студентам обирати один з багатьох можливих аспектів дослідження теми.

Важливим етапом реалізації методу проектів стало формулювання актуальної міждисциплінарної проблеми. Так, студентам II курсу спеціальності „Філологія. Турецька та англійська мови” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” ми запропонували розробити проект „Стамбул очима видатних людей”. Для цього їм необхідно було знайти інформацію, хто з відомих людей відвідав Стамбул, залишивши спогади про це місто, зібрати ці спогади турецькою й українською мовою, упорядкувати й підготувати виступ для читань під час днів турецької культури в університеті. Цей проект студенти виконували упродовж місяця, вони в процесі підготовки

перечитали твори класиків турецької та світової літератури, їхні спогади. Результати роботи виявилися цікавими як для студентів-учасників проекту, так і для інших слухачів читань. Епіграфом стали слова Наполеона: „Якщо б у всьому світі була лише одна держава, Стамбул був би її столицею”.

Цікавими виявилися спогади класика турецької і світової літератури Решада Нурі Гюнтекіна в романі „Корольок – пташка співоча”. Студенти відзначили, що письменник показує цікаві події на тлі Стамбула, адже головна героїня художнього твору Феріде десять років життя проводить у Стамбулі в „школі сестер”. Зі сторінок роману ми вперше бачимо Стамбул очима дев'ятирічної героїні Феріде. Він постає для дівчинки великим самотнім східним містом.

Особливий інтерес студентів викликали книги турецького письменника, лауреата Нобелівської премії Орхана Памука, життя якого нерозривно пов'язане зі Стамбулом. Памук писав: „Є письменники, такі, як Конрад, Набоков, Найпол, які, змінивши мову й культуру, покинувши народ, батьківщину, континент і навіть влившись в іншу цивілізацію, з успіхом продовжують писати. І я знаю, що їхні творчі сили лише міцніли від вигнання й блукань, то я як письменник сформувався саме завдяки цьому нерозривному зв'язку зі своїм будинком, вулицею, містом, видом з мого вікна. Така прив'язаність до Стамбула накладає на характер людини відбиток долі цього міста”.

Студенти доходять висновку, що рідне місто вплинуло на розвиток особистості й письменницької індивідуальності Орхана Памука. З книги „Стамбул. Місто спогадів” студенти ознайомилися з долею самого автора і долею міста. У процесі виконання проекту студенти дізналися, що багато відомих людей писали про Стамбул, серед них Гюстав Флобер, Ернест Хемінгуей та ін., краще познайомилися з цим цікавим містом, проаналізували мовні засоби, використані майстрами слова для опису улюблених місць.

У процесі виконання проекту відбулося структурування діяльності студентів відповідно до класичних стадій проектування (вибір теми, збір

інформації, структурування інформації відповідно до завдань проекту, оформлення результатів у паперовому або мультимедійному вигляді, презентація і публічний захист проекту). До того ж студенти актуалізували знання з практики усного й писемного мовлення, теоретичного курсу турецької мови, турецької літератури. Виконання проектної роботи стало ефективним засобом організації діяльності студентів, що включало вільний пошук будь-яких матеріалів: текстів з журналів і газет, із інтернету, відео- та аудіотекстів.

Оскільки виконання проекту зацікавило студентів, розширило їхні соціокультурні уявлення про Туреччину, її географію, літературу, ми вирішили продовжувати практику залучення до проектної діяльності студентів.

Ураховуючи, що навчальний проект потребує від кожного студента усвідомлення мети діяльності, розуміння сутності розв'язуваної проблеми, її значення та практичної цінності; оволодіння методами дослідження; інтегрування міжпредметних знань; активності й самостійності виконання, пропонуємо студентам поділитися в підгрупи й запропонувати цікаві для них теми проектів. Так, студенти четвертого курсу в процесі колективного обговорення запропонували такі теми: „Архітектурні пам'ятки Туреччини”, „Сучасна турецька культура”, „Турецька кухня”, які й виконували в підгрупах.

Перед виконанням проекту для всіх студентів провели інструктаж, під час якого ознайомили їх зі змістом проекту, термінами його виконання, способами репрезентації результатів тощо. Наприклад, під час проведення вступної бесіди щодо реалізації проекту „Архітектурні пам'ятки Туреччини” поставили завдання перед студентами: проаналізувати підручники, лінгвокраїнознавчі посібники, книги для читання крізь призму представленого в ньому текстового матеріалу; вибрати турецькі пам'ятки архітектури, з якими цікаво ознайомитися студентам-майбутнім перекладачам турецької мови; відібрати в навчальній, довідковій літературі, на турецькомовних сайтах тексти, що містять інформацію про національно-репрезентативні архітектурні шедеври; створити на матеріалі цих текстів комплекс вправ для своїх одногрупників.

Цей проект інтегрував знання з різних навчальних дисциплін – практики усного й писемного мовлення, лінгвокраєзнавства, методики навчання турецької мови. Під час проекту студенти підготували повідомлення про палаци Топкапи, Долмабахче, Ай-Софію, Блакитну мечеть, Галатську вежу, Дівочу вежу, мініатюрк, Галатський міст, Стамбульський міст, фортеця (м. Стамбул), мавзолей Ататюрка (Анкара). Працюючи над розробленням проекту, студенти не тільки опановували довідкову літературу, але й намагалися визначити місце отриманої інформації, розробляючи на відповідному текстовому матеріалі систему вправ для своїх одногрупників.

Уведення лінгвокраєзнавчої інформації засобами відповідних текстів, наочності, що ознайомлювало з пам'ятками архітектури, сприяло формуванню стійкого інтересу до опанування української та іноземної мови. Це дозволяло оптимізувати навчальний процес, розвивати всі види мовленнєвої діяльності студентів. Результати виконання проектів стали обов'язковим складником перекладацького портфоліо студентів.

Важливою для ознайомлення з українською і турецькою культурами виявилася інформація про власні назви (українські – *Київ, Львів, Голосієво, Майдан Незалежності, Золоті ворота* тощо, англійські – *Лондон, Бристоль, Кембридж, Ейвон* тощо, турецькі – *Анкара, Стамбул, Босфор, Памуккале* тощо), оскільки ономастичний корпус концептуалізує образи, що асоціюються з культурно-національними еталонами, стереотипами.

Зіставний аналіз художнього тексту різних епох містив такі етапи: ознайомлення із текстом, визначення теми й головної думки, а також мовних засобів, передусім лексичного рівня. Студентам пропонувалося проаналізувати уривки з текстів двох однойменних творів „Роксолана” Осипа Назарука (1930) й Павла Загребельного (1980).

Текст 1. Миттю стало відомо всім, що в місті Ограшкой помер у дорозі старий султан Селім і що тіло його чорними волами везуть до Стамбула.

Якесь небувале заворушення заволоділо мусульманами.

На устах усіх було ім'я престолонаслідника, що досі був намісником Магnezії.

– На престол вступає молодий Сулейман!

Сі слова вимовляли мусульмани з якимсь особливим притиском і таємничістю в очах.

По вулицях міста якось інакше йшли військові відділи: інакше ступали, інакше несли мушкети, інакше підносили голови. Крок їх став твердий, а литки яничарів мов сталь напружались... У старих, чорних улицах Кафи збиралися товпи мослемів і, голосно кричали до неба:

„Аллагу Акбар. Нехай сто літ живе султан Сулейман!” ...Десятий султан Османів! А з тим окликом якась дивна легенда віри і надії йшла від Чорного моря і від гір Чатирдагу між народ мослемів. Йшла і кріпила його на дусі і на тілі.

Навіть на подвір'ях гаремів побожні жінки мослемів піднімали своїх дітей вгору і з завзяттям шептали:

„Нашу кров і майно – на приказ падишаха!”

І всі мошеї станули отвором, а народ мослемів хвилями напливав молитися за молодого султана. Із верхів мінаретів кричали муедзини дивними голосами свої молитви. Мов дрозг громовини йшла по краю мослемів. Чути було в воздусі, що надходить велика доба держави Османів, підготована твердістю покійного султана. Якась аж неймовірна єдність опанувала мусульман всіх племен і станів – від багача до жебрати. Від неї тим виразніше відбивали посоловілі обличчя чужинців, християн і жидів (Осип Назарук).

Текст 2. У кінці рамадана помер султан Селім. Помер від хвороби нирок на шляху зі Стамбула до Едірне, у тих самих місцях, звідки вісім років тому виступив проти рідного батька султана Баязида Справедливого. Може, носив невиліковну хворобу в собі вже давно і, не маючи ні часу, ні сподівань на здобуття престолу, розчистив собі шлях до влади вбивствами своїх братів, їхніх дітей, укороченням віку самому султанові Баязиду. Носив у собі дикий біль, марно намагався затамувати його опієм. Може, власним болем міг би

виправдати й свою нелюдську жорстокість? Жорстокість до ворогів уже й не дивувала нікого: усі Османи були жорстокі. Але до рідного і єдиного сина?

Звістку про смерть приніс у Манісу Ферхад-паша, колишній раб родом з Шибеника, грабіжник і вбивця, улюбленець Селімів, і... Сулейманів. Одного зачаровував своєю звіролютістю, другого – бистрим розумом, піснями, бесідами. За нього видали Сулейманову сестру Сельджук-султанію, принцесу, горду своєю красою, але й вона, так само, як і валіде, була в захопленні від колишнього раба.

Для Османів походження ніколи не важило. Тільки заслуги, вірність, відданість і особисті гідності. Хто вмів крикнути найголосніше в час штурму ворожої кріпості, замахнутися найдужче шаблею, потоптати найбільше ворогів, розштовхати ліктями всіх довкола, лізти наосліп, без сорому й совісті, аби лиш во славу аллаха і на користь та служіння султанові. Кожен жебрак міг стати великим візиром, вчорашній раб – стати царським зятем. Адже сказано: „Чи ж у них драбина до неба?” (П. Загребельний).

Така робота дозволила продемонструвати особливості ідіостилю двох майстрів слова, здійснити соціокультурний коментар тексту, під яким розуміємо репрезентацію відомостей про епоху, соціальний устрій країни, її культурні особливості.

Зіставний аналіз художнього тексту Р.Гюнтекіна „Чаликушу” (Корольок – пташка співоча) в перекладі Г. Халимоненка (1973), В. Верховеня (2011) дав змогу побачити функцію мовних одиниць, ознайомитися з прийомами різних перекладачів.

Текст 1. До Стамбула одвіз мене Хюсейн. Маленька дівчинка на руках у погано одягненого солдата-араба – й цей розкішний пароплав. Хто знає, якою жалюгідною здавалася ця картина тим, хто був на пароплаві. Але я була неймовірно щаслива, що їхала з Хюсейном, а не з кимось іншим.

Довкола нашої вілли стояв гай з кам'яним басейном, а там статуя – голий хлопчик з повідбиваними руками. Перші дні ця брудна, чорна від сонця й вологи статуя здавалася мені покаліченим дитям пустелі. Здається, була осінь,

бо зелена вода в басейні вкрилася червоним листям. Розглядаючи його, я помітила внизу кілька червоних рибинок та так і шубовснула у воду. А на мені ж були новісінькі черевички, шовкова сукня, яку бабуса так старанно прасувала.

Який же галас зчинився довкола! Ще я й не второпала, що зі мною, як тітоньки вихопили мене з води і почали цілувати та переодягати (*Переклад Г. Халимоненка*).

Текст 2. До Стамбула мене одвіз наш денщик Хюсейн. Уявіть собі розкішний пароплав в маленьку дівчинку на руках у погано вдягненого солдата-араба. Хто знає, якою жалюгідною та смішною здавалася ця картина для тих, хто нас бачив. Але я була неймовірна щаслива, що подорожую х Хюсейном, а не з кимось іншим.

Наша дача стояла на березі моря. У гаю за будинком був кам'яний басейн зі статуєю, що зображувала голого хлопчика з відбитими до плечей руками. У перші дні нашого приїзду ця почорніла від сонця й вогкості фігура здавалася мені маленьким арабом-калікою. Здається, стояла осінь, бо зеленкувата вода басейну вкрилася червоним листям. Розглядаючи його, я помітила на дні кілька золотих рибок. І тоді я, як була в нових черевиках і шовковому платті, що його бабуса напередодні так старанно випрасувала, шубовснула у воду.

Гай умить наповнився дикими криками. Не встигла я оговтатись, як тітоньки витягнули мене, підхопили на руки, почали перевдягати. Вони то лаяли мене, то цілували (*Переклад В. Верховеня*).

Зазначені студентські роботи теж увійшли до перекладацького портфолію.

Разом із вирішенням основних лінгвістичних і полікультурних завдань, читання текстів художнього стилю сприяло введенню студентів до світу культури країни, мова якої вивчається. З творів художньої літератури студенти дізнавалися про моральні, етичні, духовні цінності минулих поколінь і своїх сучасників; про взаємини народу і релігії; взаємини людини і суспільства; про сімейний і побутовий устрій; про національні звичаї, обряди тощо. Таким

чином текст художнього стилю став джерелом полікультурного розвитку особистості студента.

У процесі аудиторної роботи перевагу віддавали виступам, дидактичним іграм, завданням, спрямованим на активізацію розумової активності студентів, що сприяють формуванню в них перекладацької мобільності.

Задля збагачення словникового запасу майбутніх перекладачів ефективними виявилися інтерактивні методи і прийоми. Наприклад, використовуючи прийом „історія слова”, студентам пропонували прислів’я, приказки, ідіоми, які характеризують особливості іншої культури. Студенти повинні були знайти відповідник лексичної одиниці в українській мові, порівняти з іншомовним варіантом, проаналізувати стилістичні особливості відповідної одиниці, надати їй пояснення. Цей прийом активізував інтерес до вивчення української та іноземних мов, культури іносоціуму, розширював світогляд, активізував рефлексію, тобто створював підґрунтя для формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців.

Ще одним, на нашу думку, вдалим способом пізнання іншокультурної нації стало знайомство та вивчення її літератури, яка відображає звичаї, традиції соціуму різних верств та епох. Тому викладачі української мови епізодично застосовували автентичні тексти, публіцистичні тексти різної тематики, тексти з національно обумовленою лексикою та прислів’я, у доборі яких допомагав викладач іноземної мови. Аналіз текстів здійснювався на чотирьох рівнях: соціальному, культурному, текстуальному, герменевтичному. На соціальному рівні студенти знайомилися з відмінностями рідної та іншомовної культури в суспільстві. Завдання включали дискусії про соціальну структуру, економічну систему, політичний устрій, релігію, географію. На культурному рівні увага фокусувалася на ознайомленні з цінностями суспільства. На текстуальному рівні аналізувалися тексти в якості мовних проявів культури, на основі текстів визначалися культурні реалії, відмінності тощо. Герменевтичний аналіз передбачав розуміння культури через особливості тексту (мова персонажів, алюзії на історичні та культурні події,

місцевий фольклор, міфологію тощо).

Цікавими для роботи стали турецькі анекдоти та жарти. Наприклад:

Son vagon niye?

Adamın biri ilk defa trene binen bir köylüye tavsiyelerde bulunuyordu:

– Sakın trenin son vagonuna bineyim deme!

– Neden?

– Neden olacak, kazalarda en çok zararı hep son vagonlar görür.

Köylü bir an düşündü, sonra başını kaşıyarak sordu:

– Maden ki bunu biliyorlar da, neden o son vagonları trenle takıyorlar?!

Селянин перший раз сідає до потяга. Йому радять не сідати в останній вагон, оскільки він дуже незручний. Селянин, потираючи потилицю, запитує:

– Раз усі знають, що останні вагони незручні, навіщо їх чіпляють до потяга?

Такі завдання допомогли студентам усвідомити стилістичний потенціал мовних одиниць, проілюструвати прийоми мовної гри в українській та іноземній мовах.

Упродовж другого етапу експерименту студенти продовжували формувати перекладацьке *портфоліо*: досягнення в навчальній діяльності; виконані проектні роботи та інші матеріальні продукти діяльності студентів; знайдена й опрацьована студентом інформація з проблем міжкультурної комунікації та полікультурної компетентності; тексти виступів на студентських конференціях; листування з представниками з інших країн (e-mail).

З огляду на те, що останнім часом збільшено роль самостійної роботи в освітньому процесі вишу, експериментальне навчання охоплювало аудиторні заняття й самостійну роботу студентів. Особливе місце в організації самостійної роботи майбутніх перекладачів посідали аналітичні, конструктивні, аналітико-синтетичні, творчі вправи, а також робота з текстом, зокрема комплексний і риторичний аналіз тексту, аналіз художніх концептів у тексті, зіставний аналіз текстів різних часових відтинків, робота зі словниками, метод проектів, перекладацьке портфоліо.

Під час практичних занять було впроваджено вправи, що містили такі завдання: творчі, спрямовані на розвиток критичного мислення, мовного чуття; завдання, спрямовані на мобілізацію розумової діяльності (на час); дидактичні ігри (екскурсія, перекладацьке бюро тощо), що передбачали розвиток умінь працювати групами; роботу зі словниками.

Основною метою системи завдань, розроблених для самостійної роботи студентів, стала активізація потенційних можливостей студентів. Їм пропонувалися такі види вправ: аналітичні, конструктивні, аналітико-синтетичні, творчі.

- *Прочитайте текст. Сформулюйте його тему одним реченням. Яку проблем перекладацької діяльності порушує автор? Заочно подискутуйте з ним.*

Переклад – це відтворення не слів, а сенсів. Переклад означає не переписування слів іншої мови словами власної, а відтворення у власній мові сенсів, висловлених іншою мовою. А сенс можна зрозуміти лише контекстуально. Найширший контекст будь-якого слова – уся мова загалом із відповідним життєсвітом та особливим досвідом цього життєсвіту, артикульованим у тій мові. Тут перекладач подеколи потрапляє у своєрідне герменевтичне коло. Певне слово зазвичай можна зрозуміти лише через його парадигму й зв'язок такої парадигмальної матриці з досвідом, вираженим відповідною мовою. Утім, лише посівши позицію наївного номіналізму, можна сподіватися віднайти кожному слову точний предметний відповідник у досвіді, ім'ям якого це слово є. Зазвичай кожне слово вбудоване в складну систему стосунків досвіду й мови, яка висловлює той досвід, але водночас через це висловлювання у певний спосіб формує його. Як на мене, саме так слід розуміти вислів відомого німецького філософа Мартіна Гайдеггера про те, що „мова – це оселя буття”. Світ, у якому ми живемо, і мова, якою говоримо, комплементарні й стало впливають одне на одне. Інший світ потребує іншої мови, інша мова – іншого світу. Тому часто-густо слова певної мови не можна зрозуміти без досвіду світу, який висловлює ця мова. Наведу приклад із

власного досвіду. Перекладаючи з німецької фундаментальну працю з феноменологічної соціології Альфреда Шюца і Томаса Лукмана «Структури життєсвіту», натрапив на незнайомий мені прикметник *feldgrau*. Я зрозумів, що йдеться про відтінок сірого, адже *grau* німецькою – це „сіре”, але про який саме відтінок, збагнути не міг. Ані німецько-українські, ані німецько-російські, ані німецько-англійські словники не давали перекладу цього слова. Нарешті я знайшов його в німецькому тлумачному словнику, у якому було написано, що *feldgrau* – колір німецької військової уніформи, яка називається *Feldgrau* (як відомо, німецькі іменники пишуть із великої літери). Колір уніформи й сама уніформа мають однакову назву. У досвіді майже кожного пересічного німця присутнє переживання цього кольору саме як кольору тієї форми, і він чітко фіксує цей відтінок сірого. Для мене, оскільки я не маю такого досвіду, цей відтінок розчиняється в невизначеності сірого взагалі. Те, що мені бракує українського слова для визначення цього кольору, є і наслідком, і водночас причиною відсутності відповідного переживання (В. Кебуладзе).

- *Випишіть із тексту лінгвістичні терміни і з'ясуйте значення їх.*
- *Поясніть особливості наголошування слів пересічний, водночас, зазвичай.*
- *Поясніть значення слів вислів, висловлення, висловлювання. Чи можна їх використовувати як синоніми.*
- *Аргументуйте або спростуйте думку автора, що переклад – це відтворення не слів, а сенсів.*
- *Прочитайте уривок інтерв'ю з відомою українською перекладачкою Наталею Іваничук.*

– Андрій Содомора вважає, (навіть книжку свою так назвав „Під чужою тінню”), що перекладач завжди залишається ніби в тіні автора. А як Ви це сприймаєте і відчуваєте?

- Чи я чуюся в тіні автора? Звичайно. Мимоволі відчуваєш, що це не твоя книжка. Хоча я її переживаю як свою: коли книжка виходить, я тішуся, як своєю, вона і є моєю, але наполовину. Слава Богу, в Україні починає

усталюватися думка, що перекладач є співавтором, автором перекладу, а не просто ремісником, який механічно перекладає. Художній переклад нелегка праця, специфічна, бо треба не просто перекласти книжку з однієї мови іншою, а й вжитися у чужий текст, відчутти автора, його стиль, відчутти мелодику речення, щоб твір українською читався так, як його написав автор, щоб зберігся його стиль. Мені потрібно не раз більше часу на якусь книжку, а видавці підганяють, їм треба скоріше. Перекладач з видавцем перебувають у нерівноправній ситуації: перекладач хоче довше перекладати, а видавець – скоріше видати і вже заробити. Я ж бачу, якщо „жену” переклад, то просто відпускаю себе у свій стиль, і він починає домінувати. Я хоч ніколи не писала, не пишу і писати не буду, але все одно свій стиль виробляється, якийсь лексичний набір, характерний для мене, мені вже не раз казали, що мене пізнають. От найближчі друзі кажуть, що коли розгортають книжку і навіть не дивляться на перекладача, але як прочитають сторінку-дві, то бачать, що то перекладала я, тобто вловлюється якась моя специфіка. А не можна, не варто себе відпускати у свій стиль, бо мусить відчуватися голос письменника, його нотка.

Щодо рис характеру, насамперед хочеться наголосити на терплячості і скромності. Ці риси потрібні при геть всіх видах перекладу. Ще можна згадати про посидючість, допитливість і бажання вчитися.

– А хто був вашим наставником у перекладацькій діяльності? Чи є в перекладачів фаховий „цех”?

– Перекладачі більше одинаки. Хтось намагається гуртуватися в якісь теоретичні групи, пов’язувати себе з теорією перекладу. Як на мене – переклад має відповідати двом критеріям: він має бути не буквальний, адекватний, і читатися так, ніби писаний українською мовою. Все. Перекладач має добре знати українську мову. Якщо якогось слова не знаєш з іноземної, то знайдеш, для того є словники, можна і з автором порадитися. А от свою мову добре треба знати.

- *Поясніть жанрові особливості інтерв’ю.*

- Поясніть написання використаних у тексті прислівників.
- Прокоментуйте вислів „перекладач завжди залишається ніби в тіні автора”.
- Виразно прочитайте текст. Доберіть заголовок до нього. Видишіть складнопідрядні речення. Поясніть орфограми у виділених словах.

Ім'я цієї жінки оповите легендами. Ми щось чули про неї, щось читали. Але варто зізнатися, що таки знаємо дуже мало. Роксолана, дружина, *турецького* султана, рудокоса *невеличка* полоняночка, мов та руденька білочка із *рогатинських* лісів, Настя Лісовська – донька збіднілого шляхтича, який був священиком у тому ж місті Рогатині...

Хіба не диво, що ця дівчинка виявила такі глибокі знання багатьох іноземних мов, знала звичаї *європейських* творів, кохалась і розумілась на архітектурі, науці, писала пречудові вірші! Багато чеснот цієї *незвичайної* жінки можна було б назвати. Але треба згадати головне – це чотири десятиліття, протягом яких нога турецького воїна не точила землі України.

Ще один штрих до її портрета – Роксолана не була пишною красунею від природи. Але перевершила всіх найчарівніших дів із султанського гарему красою своєї душі, щирістю та розумом, винятковим обдарованням від природи. Збереглися оригінали її поетичних творів, писані турецькою мовою, державні документи, затверджені її підписом. Сподіваємось, що незабаром прочитаємо щось із її творчості, а також вірші самого Сулеймана, присвячені своїй цариці, матері його дітей, вірному візиріві, шанованому державному і громадському діячеві.

Ця мудра жінка носила велику тугу в своєму серці. Чи не в імені її відповідь на той біль? Роксолана – русинка, українка, пагінець давньої славної землі. Чи *не дивно*: володіти чи *не півсвітом*, а тужити за квіткою шипшини у ранішній росі, яка цвіте коло татової церкви у Рогатині? (Л. Селіна).

- Визначте головну думку тексту.
- Поясніть правопис виділених слів.

- *Попрацюйте групами: підготуйте доповідь про період правління Сулеймана; напишіть твір-опис Роксолани; продовжте текст відповіддю на запитання Чи не дивно: володіти чи не півсвітом, а тужити за квіткою шипшини у ранішній росі, яка цвіте коло татової церкви у Рогатині?*

Основним засобом розробленої методики став текст. Студентам було запропоновано такі види роботи з текстом: комплексний аналіз тексту, лінгвоестетичний аналіз, зіставний аналіз художнього тексту різних епох, риторичний аналіз тексту, аналіз художніх концептів тексту.

Ми враховували й той факт, що певні норми комунікативної взаємодії визначає жанр, однак кожна жанрова дія має унікальні властивості. Неповторність її пов'язують із неповторністю комбінації складників комунікативної ситуації соціальної взаємодії, що надає мовній особистості велику свободу вибору манер мовленнєвої поведінки всередині жанрового спектаклю, відповідно різні жанри дають учасникам спілкування неоднаковий набір можливостей. З огляду на це студенти залучалися до опрацювання таких жанрів, як інтерв'ю, анотація, огляд, рецензія, есе, відгук, нарис, репортаж, конспект, реферат.

Метою третього – *креативно-продуктивного* – етапу стала активізація креативності студентів, збільшення питомої ваги самостійної роботи, корекція грамотності студентів, подальший розвиток умінь мовленнєвого самовдосконалення.

Упродовж третього етапу було збільшено питому вагу творчих завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення, мовного чуття, мобілізацію розумової діяльності (на час); дидактичних ігор (екскурсія, перекладацьке бюро тощо), що передбачали розвиток умінь працювати групами; роботу зі словниками. Завдання для самостійної роботи студентів передбачали активізацію потенційних можливостей студентів; їм було запропоновано такі види вправ: аналітичні, конструктивні, аналітико-синтетичні, творчі, у яких закладено спонуку до виявлення лінгвістичної креативності під час мовної гри.

Студентів ознайомлювали з відомостями про життєвий і творчий шлях видатних перекладачів – Бориса Тена, Миколи Лукаша, Андрія Содомори, Максима Рильського та інших.

На третьому етапі дослідження домінував комплексний аналіз тексту, наприклад:

Ім'я Бориса Тена як перекладача мені вперше довелося почути у Києві на початку сімдесятих років від університетської викладачки латинської мови Тетяни Миколаївни Чернишової. У її словах було стільки захоплення, що ми, студенти-філологи, сприйняли його як недосяжного класика і потім були безмежно подивовані, що він – наш сучасник. (Помер 12 березня 1983 року в Житомирі). А ось про те, що Борис Тен ще й наш земляк, волинянин, довідалася значно пізніше. Працездатність цієї людини була феноменальна. Він суворо дотримувався принципу: ні дня без рядка! Гомера він перекладав упродовж 31 року. Процес був надзвичайно трудомістким не лише у творчому плані. Оригінал знаходився на півці, рядки необхідно було читати через кінескоп. Можливо, й не варто переводити поезію в цифри, але свого часу професор Андрій Білецький підрахував обсяг цієї праці – 12110 віршованих рядків „Одісеї” й 15693 „Іліади”... І переклад цей за рівнем досконалості називають неперевершеним! Коли чиновники вкотре оминули його з відзначенням премією ім. Максима Рильського, перекладач зіронізував: «Як Кочерга не лауреат, то й Борису Тенові не дивні мінливі змінності рулад - лише б Гомер звучав на рівні». Премію Борису Тену зрештою дали, у 1979-ому. І вулицю в Житомирі його іменем названо. Посмертно. А у Рівному існує літературна премія його імені вже десять літ. Отже, Борис Тен повертається *(Валентина Штинько)*.

З урахуванням того, що майбутні перекладачі поглиблено опановують одну або кілька іноземних мов, систематично працюють з іншомовними текстами, було запропоновано здійснити варіативний переклад іншомовних текстів українською мовою.

- *Прочитайте рядки відомого письменника-перекладача Бориса Тена.*

Із прізвищами в нас – біда, та й годі!

Тож їх перероблять тепер у моді:

Якщо не Бережний, то Бережной,

То, мабуть, і Товстий, а не Толстой.

II. Про яке негативне явище пише автор? Розкажіть, які наслідки може мати неправильний запис імен або прізвищ у документах.

У розробленій програмі формувального етапу педагогічного експерименту було враховано, що формування мовної особистості майбутнього перекладача є складним багатоаспектним процесом науково-пізнавальної, практичної і контрольно-рефлексивної діяльності, тому в ній передбачено поетапне формування перекладацької компетентності: увідно-мотиваційний, когнітивно-аккумуляційний, креативно-продуктивний, щоб на кожному з наступних етапів студенти успішно наближалися до адекватної ситуації професійно-мовленнєвого пошуку через пропоновані види діяльності, упорядковану нами систему вправ і завдань, розроблену методику, стрижневими компонентами якої є принципи, форми, методи, прийоми, система вправ і завдань, комплекс дидактичних матеріалів.

У процесі практичних занять студенти залучалися передусім до творчих завдань, спрямованих на розвиток мислення й мовлення, роботу зі словниками, ділових ігор, метою яких стала активізація пізнавальної діяльності студентів, розвитку мовного чуття, лінгвокреативності. Так, студентам було запропоновано розробити концепцію перекладацького бюро (придумати назву, рекламний слоган, сформулювати мету й завдання, визначити критерії відбору працівників). Упродовж третього етапу було збільшено питому вагу завдань, спрямованих на мобілізацію розумової діяльності (хто швидше виконає завдання), наприклад:

- *Замініть перифрази синонімами. Уведіть їх у речення.*

Пророк українського народу, місто на Дніпрових кручах, тихе полювання, цар звірів, нічне світило, чорне золото, зелений океан, сонячна ягода, маківка літа, сонячний камінь, корінь життя, країна пірамід, голубі плеса, храм науки.

- *Замініть подані фразеологізми словами-синонімами або синонімічними словосполученнями:*

Сам не свій, як у воду вмочений, живіт присох до спини, клювати носом, ні в сих ні в тих, грати першу скрипку, рукою подати.

- *Запишіть відомі Вам прислів'я, приказки, афоризми про освіту, навчання. (10 прикладів).*

Формування мовної особистості майбутніх перекладачів потребувало методично виправданого використання різноманітних засобів навчання. Важливу роль посідали ресурсні центри мовної підготовки студентів – сучасний інструмент створення мовного й полікультурного середовища, організаційно-педагогічних умов, що забезпечують формування професійної компетентності перекладачів. Технічні можливості центрів дають змогу використовувати мультимедійне обладнання з навчальною метою, зокрема аудіо, відеозаписи, слайди, презентації, електронні словники та ін. (див. Додаток Г). Оволодіння комунікативною й полікультурною компетентностями неможливе без практики спілкування. Важко переоцінити роль мультимедійних засобів. Віртуальне інтернетне середовище дозволяло розширити часо-просторові межі, надаючи змогу студентам спілкуватися з носіями мови на актуальну тематику. Зануренню майбутніх перекладачів у мовно-соціальний контекст сприяв самостійний перегляд турецьких телепередач, кінофільмів, а потім переказ їх змісту українською мовою. Особливий інтерес у студентів викликав перегляд художнього фільму „Мій батько і мій син” про події 80-90-х років XX століття в турецькому селі. На заняттях з української мови вони переказували зміст фільму. Цікавим для студентів виявився і захід „Майстерня ебру”. Ебру – різновид живопису, характерний для країн Сходу, продуктом якого є малюнок, створений на воді (або спеціальному розчині), і згодом обережно перенесений на папір чи іншу поверхню. Спочатку студентів познайомили з історією цього мистецтва. Вони дізналися, що в Туреччині мистецтво, відоме як *eburu*, є досить популярним і в наші дні. Спочатку їм показали технологію створення ебру, після чого до цього процесу могли

долучитися всі бажаючі. На заняттях з української мови студенти розповідали про те, що впродовж століть цей метод використовувався як основа для створення каліграфії, оздоблення приміщень, прикрашення обкладинок книжок тощо.

Обов'язковим складником навчальних занять стало обговорення життєвих ситуацій. Як правило, це ситуації із застосуванням міжкультурної взаємодії, організація зустрічей з іноземними партнерами, листування з іншокультурними друзями тощо. Для створення наближеної до життя атмосфери використовувалися автентичні іншомовні наочні засоби і тексти діалогічного та монологічного характеру або ж конкретні життєві випадки, що сприяло підготовці майбутніх перекладачів до реального спілкування (взаємодії) з представниками іншомовної культури. Наприклад: Викладачі з університету Сельджук, Конія (Туреччина) приїхали до України на конференцію, організовану університетом. Українські колеги намагались якомога краще зустріти гостей та організували для них зустрічі з викладачами кафедри, керівниками відділів та, звичайно, студентами. Зустріч із деканом була цікавою та інформативною. Коли він прощався з гостями із Туреччини, він поцілував руки турецьким жінкам, які пізніше висловили велике здивування одному зі своїх українських колег з приводу того, що декан поцілував їм руки.

Систематичне обговорення подібних ситуацій допомагало студентам здобути комунікативно значущі соціокультурні відомості, виявити особливості звичаїв, традицій різних країн.

Для роботи над мовним матеріалом добиралися тексти, що ознайомлювали студентів із традиціями, звичаями, обрядами українців. Наприклад:

Прочитайте текст. Поясніть уживання великої літери й розділових знаків у ньому. Про яку подію в ньому йдеться? Розкажіть про святкування Різдва в Україні групі туристів з іншої країни.

Ми постійно шукаємо щастя й не ймемо віри, що воно зовсім поруч. Щастя в нас самих. Треба просто навчитися радіти й бути вдячними за абсолютно звичні речі: людей, які довкола тебе, місце, де ти народився, де ти живеш, рід,

який дав тобі традиції та віру. Кажуть, віра – це великий дар. Хтось вчиться її роками, а хтось отримує в подарунок від Бога. Цей подарунок так високо цінується й передається з роду в рід. Адже саме традиційна віра і мораль збирає щороку всіх родичів, де б вони не були – у Мілані, Торонто чи Тель-Авіві, – додому на святую вечерю з дванадцятьма стравами і різдвяним Дідухом (Ніка Нікалео).

Прикметною ознакою третього етапу педагогічного експерименту стало систематичне застосування творчих вправ і завдань, спрямованих на розвиток чуття мови, лінгвокреативності майбутніх перекладачів, які систематично залучалися до написання творчих робіт. Наведемо їх тематику:

- 1.Вірність слову - твоя особиста честь (В.Сухомлинський).
- 2.Нема на світі України, немає другого Дніпра (Т.Шевченко).
- 3.Слова – це вчинки (А. Франс).
- 4.Словники – музеї слів” (С.Пушик).
- 5.„А слово – струм. А слово – зброя” (Л.Костенко).
- 6.„Мова – це пам’ять народу” (М.Шумило).
- 7.Раби – це нація, котра немає слова,
Тому й не може захистити себе (О.Пахльовська).

Особливу роль було відведено аналізу художніх концептів у текстах. Поняття концепту актуалізувалося в лінгвістичних та психолінгвістичних студіях у контексті сучасної антропоорієнтованої наукової парадигми, основою якої є людина, яка сприймає, зберігає, ретранслює, розвиває мову й мовлення в конкретних соціально-історичних умовах. Зміст художніх концептів, притаманних тому чи тому майстрові слова, значною мірою визначається його суб’єктивними чинниками: особливостями світосприймання, світогляду, самобутністю індивідуально-авторської картини світу.

Під час аналізу важливим стало осмислення студентами назви тексту. Аналізуючи назву, майбутні перекладачі прогнозують тему й головну думку тексту, виділяючи ключові образи, спочатку пропонують їх власну

інтерпретацію, умотивовують використання автором мовних засобів образності (метафор, епітетів, метонімії, порівнянь тощо).

Важливим етапом аналізу тхудожного концепту стало сприймання тексту – процес складний і своєрідний, що характеризується особливою формою розумової діяльності читача, завдання якого полягає в осмисленні, усвідомленні й оцінці діяльності автора тексту.

Наступний етап передбачав виокремлення студентами концептів. Після визначення слів-концептів відбувалася етимологічна робота, під час якої майбутні перекладачі дізнавалися про походження й мотиви номінації певних слів. Здебільшого подальші завдання передбачали тлумачення традиційних символів за допомогою епітетів. Студенти співвідносили національно-традиційне й авторсько-індивідуальне, що допомагало оцінити оригінальність авторських порівнянь. Експеримент засвідчив, що доцільно акцентувати увагу студентів і на метафори в тексті, що дає змогу представити концепт в усій складності й багатоманітності виявів. Так, аналіз поетичних текстів Ліни Костенко дає змогу дійти висновку, що концепти „земля”, „Батьківщина”, „степ”, „слово” є найважливішими в поетичному доробку. Ці концепти є своєрідним кодом до інтерпретації й розуміння світоглядної позиції поетеси, яка постає зі сторінок своїх творів людиною надзвичайно емоційною, з тонкою, чутливою натурою. Вона любить свою землю, наслідуючи традиційні уявлення українців: Шматок землі... Мій предковичний, мій умитий росами, космічний, вічний, барвінковий... Ліна Костенко цінує землю: „Спасибі, земле, за твої щедроти!”. У її поезії любов до Батьківщини і любов до землі – нероздільна. Поетеса закликає любити довкілля, людей, свою історію, шанувати мову.

Під час третього етапу експериментального навчання студентам було запропоновано вправи на переклад, однак, на відміну від попередніх етапів, у процесі яких студенти перекладали прозові тексти різної жанрово-стильової належності, майбутнім перекладачам було запропоновано перекласти поетичні тексти відомих пісень. Для прикладу наведемо уривок з вірша Б.Пастернака

Мело, мело по всей земле

Во все пределы.

Свеча горела на столе

Свеча горела.

Как летом роем мошкара

Летит на пламя,

Слетались хлопья со двора

К оконной раме.

Метель лепила на столе

Кружки и стрелы.

Свеча горела на столе,

Свеча горела.

Студенти наводили власні варіанти перекладу поетичного тексту, а потім їх ознайомили з перекладами Л. Талалая і М. Калька, у результаті чого вони змогли побачити різні перекладацькі стратегії.

Мела, мела по всій землі

Завія біла,

Свіча горіла на столі,

Свіча горіла.

Як влітку комахиний рій

На племін лине,

Злітались до вікна з дворів

Рої сніжинок.

Ліпила віхола на склі

Кружальця й стріли.

Свіча горіла на столі,

Свіча горіла (Переклад М.Калька).

Мело, мело по всій землі,

Мело, сніжило.

Свіча горіла на столі,

Свіча горіла.

Злітався сніг і вирував

Перед шибками,

Так влітку на вогонь мошва

Летить роями.

Ліпила віхола на склі

Кружки і стріли.

Свіча горіла на столі,

Свіча горіла (Переклад Л. Талалая).

Наприкінці третього етапу експериментального навчання студентам знову були запропоновані на початку першого етапу запитання. Рівень сформованості власного мовлення студенти-першокурсники оцінили пересічно 8,5 балами (на початку – 7 балами), мовлення інших 7-7,5 балами (на початку 5,5 балами).

Студенти зазначили, що їм стало легше добирати потрібні слова, вони ознайомилися з необхідними для роботи інтернетними джерелами, пізнали значення багатьох незнайомих слів, високо оцінили роль мультимедійних словників, до укладання яких були залучені. Кількісно розширено й перелік критеріїв, за якими студенти оцінюють мовлення. Крім виокремлених на першому етапі, майбутні перекладачі назвали й такі, як логічність, точність мовлення, емоційність, естетичний потенціал тексту.

3.3. Результати формувального етапу педагогічного експерименту

Останнім етапом експериментального навчання став контрольний, мета якого полягала в перевірці ефективності розробленої методики формування мовної особистості майбутнього перекладача. Зауважимо, що після кожного з етапів дослідного навчання було проведено проміжні контрольні зрізи. Їх аналіз подано послідовно.

Проміжні контрольні зрізові роботи були проведені і в експериментальних, і в контрольних групах студентів задля зіставлення їх результатів. Мета цих робіт в обох групах частково була спільною – перевірити рівень сформованості перекладацької компетентності майбутнього фахівця, проте умови проведення зрізу були різними: в ЕГ аналізувалися результати, здобуті після запровадження пропонованої методики, а в КГ – під час традиційного навчання. Складність завдань і їх варіативність, критерії оцінювання в обох групах були однаковими.

Після першого – увідно-мотиваційного – етапу дослідного навчання студентам запропоновано завдання, аналогічні тим, які вони виконували під час констатувального етапу педагогічного експерименту: три блоки завдань, що стосувалися перевірки рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів: перший – правописно-граматичний (25 тестів таких типів: множинний вибір – єдина відповідь, істина/хибність, відповідність, заповнення бланка), другий – лексико-фразеологічний (завдання, що передбачали добір до слів іншомовного походження власне українських слова-синонімів і пояснення значень

фразеологізмів), третій – мовленнєво-творчий (редагування тексту й складання есе на одну з пропонованих тем) (див. Додаток Д).

Кількісний аналіз результатів виконання завдань контрольного зрізу на першому етапі в контрольних та експериментальних групах представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Кількісний аналіз результатів контрольного зрізу після першого етапу
дослідного навчання**

% завдання n/n	Високий		Достатній		Середній		Елементарний	
	“КГ” %	“ЕГ” %	“КГ” %	“ЕГ” %	“КГ” %	“ЕГ” %	“КГ” %	“ЕГ” %
Правописно-граматичний блок	10	14	21	25	55	50	14	11
Лексико-фразеологічний блок	10	15	16	21	62	55	12	9
Мовленнєво-творчий блок	6	9	11	17	66	65	17	9
<i>Пересічно</i>	8	13	16	21	61	57	14	10

Проаналізуємо докладніше результати виконання завдань контрольного зрізу після першого етапу. Тестові завдання першого блоку правильно виконали 14 % осіб ЕГ. Незначний відсоток помилково виконаних тестів продемонстрували 25 % студентів ЕГ, які припустилися помилок у написанні прислівників і слів іншомовного походження. У студентів викликали труднощі завдання, що передбачали добір власних прикладів на певні орфограми та ін. 50 % студентів ЕГ правильно виконали від 17 до 13 тестів. Крім зазначених вище орфографічних помилок, вони вони припустилися й пунктуаційних, оскільки не змогли правильно розставити розділові знаки в простому ускладненому реченні і виявили незнання правил уживання тире і двокрапки в складному реченні.

Деяко нижчі результати виконання тестових завдань мають студенти КГ: вони припустилися також помилок у написанні прислівників і слів іншомовного походження, викликало труднощі написання відмінкових форм іменників, творення ступенів порівняння прикметників, допущено помилки і у

вживанні розділових знаків у простому ускладненому й складному реченнях. Відповідно високий рівень показали 10 % студентів, достатній – 21 %, середній – 55 %, елементарний – 14 %.

Під час виконання завдань другого – лексико-фразеологічного – блоку студенти обох груп продемонстрували достатній рівень знань. Зауважимо, що безпомилково відповідники до слів іншомовного походження дібрали 15 % студентів ЕГ і 10% осіб КГ. З незначними неточностями виконали завдання 21 % студентів ЕГ і 16 % КГ. Частково правильно виконали завдання 55 % студентів ЕГ і 62 % КГ, неправильні відповіді становили в ЕГ 9 %, а в КГ – 18 %. Труднощі виникли під час добору українських відповідників до слів *вертикальний, горизонтальний, журнал, паралельний, прогрес, хідник, фонтан, світлина*. Студенти або добирали неправильний варіант, або не виконали це завдання.

Аналіз контрольних зрізових завдань третього блоку показав, що редагуючи текст, студенти виправляли переважно орфографічні й пунктуаційні помилки, натомість більшість не помітила лексичних і стилістичних помилок. Це переконало нас в тому, що під час другого етапу дослідного навчання необхідно використовувати тексти різної жанрово-стильової належності, а також збільшити кількість вправ на редагування. Перевірка редагованих студентами текстів показала, що значна частина студентів використовує під час редагування відповідні графічні засоби для позначення різних типів помилок.

Творчі роботи (есе) перевіряли за такими ж критеріями, як і під час констатувального етапу: реалізація комунікативного завдання, аргументованість і переконливість у викладенні власних думок, багатство словникового запасу, комунікативно доцільне використання граматичних синонімів, дотримання нормативності мовлення.

Аналіз результатів першого контрольного зрізу показав, що високий рівень виконання завдань проілюстрували 9 % студентів ЕГ, 6 % КГ, достатній – відповідно 17 % проти 11, середній – 65 % проти 66 %, елементарний – 9 % проти 17 %, що свідчить про позитивну динаміку у формуванні мовної

особистості майбутніх перекладачів. Результати виконання завдань контрольного зрізу показано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати контрольного зрізу після I етапу дослідного навчання в порівнянні з констатувальний етапом (КЕ)

Рівні	Відсоток студентів			
	КЕ	ЕГ	КЕ	КГ
Високий	8	13	7	8
Достатній	17	24	18	20
Середній	60	53	62	59
Елементарний	15	10	13	13

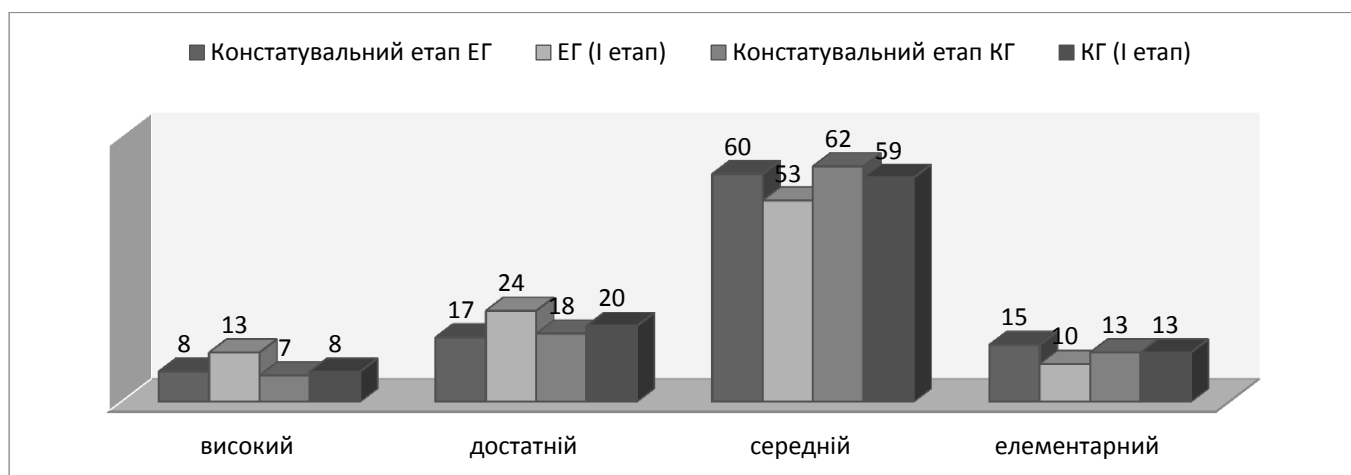


Рис.3.2. Результати контрольного зрізу після I етапу дослідного навчання в порівнянні з констатувальний етапом (КЕ)

На другому етапі дослідного навчання задля перевірки рівня сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів ми запропонували студентам два блоки завдань: нормативний (25 тестів таких типів: множинний вибір – єдина відповідь, істина/хибність, відповідність, заповнення бланка) і мовленнєво-творчий (виступ-захист перекладацького портфолію) (див. Додаток Д). Пропоновані студентам тести передбачали перевірку рівня засвоєння норм сучасної української літературної мови, зокрема лексичних, граматичних і стилістичних.

Як показала перевірка, допущені студентами ЕГ помилки поодинокі. Найбільш складними для майбутніх перекладачів виявилися орфограми: „Написання числівників” (семидесяти (сімдесяти), сім’юстами (сімомастами) та ін.), „Особові закінчення дієслів” (колиш (колеш), полять (полють) та ін.), пунктограма „Розділові знаки в безсполучникових реченнях”. Деякі помилки (наприклад, самий кращий (найкращий), поганіший (гірший) та ін.) пов’язуємо з інтерферентним впливом російської мови. Зауважимо, що різниця між правильними відповідями студентів ЕГ і КГ змінилася порівняно з результатами першого етапу контрольного зрізу.

Аналіз результатів виконання студентами тестових завдань показав, що більшість майбутніх перекладачів ЕГ усвідомлює поняття мовної норми, зокрема стилістичної, орфографічної, граматичної, знає сучасні тенденції розвитку норм української літературної мови, правильно передає новітні запозичення з іноземних мов українською.

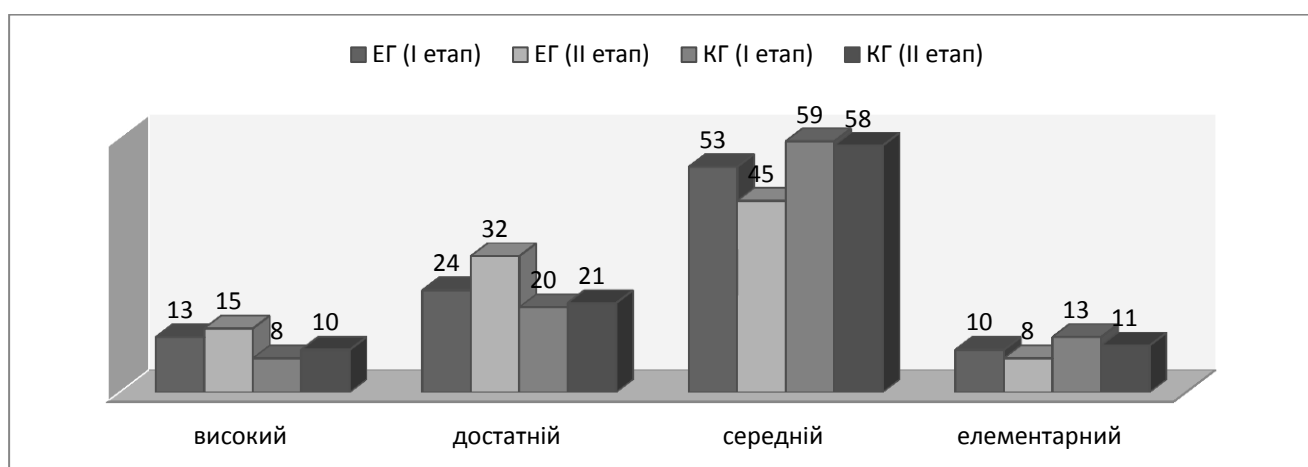
Під час виступу-захисту перекладацького портфоліо студенти ЕГ активно використовували різноманітний словниковий запас у процесі продукування висловлень, враховували особливості комунікативної ситуації; самостійно досягали комунікативної мети, вправно користувалися мовними засобами, переключалися з однієї мови на іншу, грамотно здійснювали переклад з іноземних мов українською, ілюстрували вміння здійснювати інформаційний пошук, працювати з довідковими й лексикографічними виданнями. Під час відповідей на запитання одногрупників і викладачів студенти майже не припускалися мовленнєвих помилок, а якщо такі випадки траплялися, відразу самостійно виправляли їх, аргументували власні відповіді, використовуючи переконливі приклади, виявляли прагнення до мовленнєвого самовдосконалення.

Результати виконання завдань контрольного зрізу на другому етапі показано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати виконання завдань контрольного зрізу після II етапу
дослідного навчання в порівнянні з результатами після I етапу**

Рівні	Відсоток студентів			
	ЕГ (I етап)	ЕГ (II етап)	КГ (I етап)	КГ (II етап)
Високий	13	15	8	10
Достатній	24	32	20	21
Середній	53	45	59	58
Елементарний	10	8	13	11



**Рис.3.3. Результати контрольного зрізу після II етапу дослідного
навчання в порівнянні з результатами після I етапу**

Результати виконання завдань другого контрольного зрізу переконали, що розроблена методика формування мовної особистості майбутніх перекладачів є ефективною і заслуговує подальшого впровадження на наступному етапі експериментально-дослідного навчання.

Третій контрольний зріз – підсумковий – здійснювався по завершенню третього етапу експериментально-дослідного навчання. Студентам ЕГ пропонували відредагувати комп'ютерний варіант перекладу тексту і взяти участь в обговоренні теми „Етика перекладача”, за його результатами скласти „Етичний кодекс перекладача” (див. Додаток Д). Виконання майбутніми перекладачами таких завдань дало змогу перевірити сформованість у них умінь створювати висловлення, обираючи відповідно до ситуації спілкування тип,

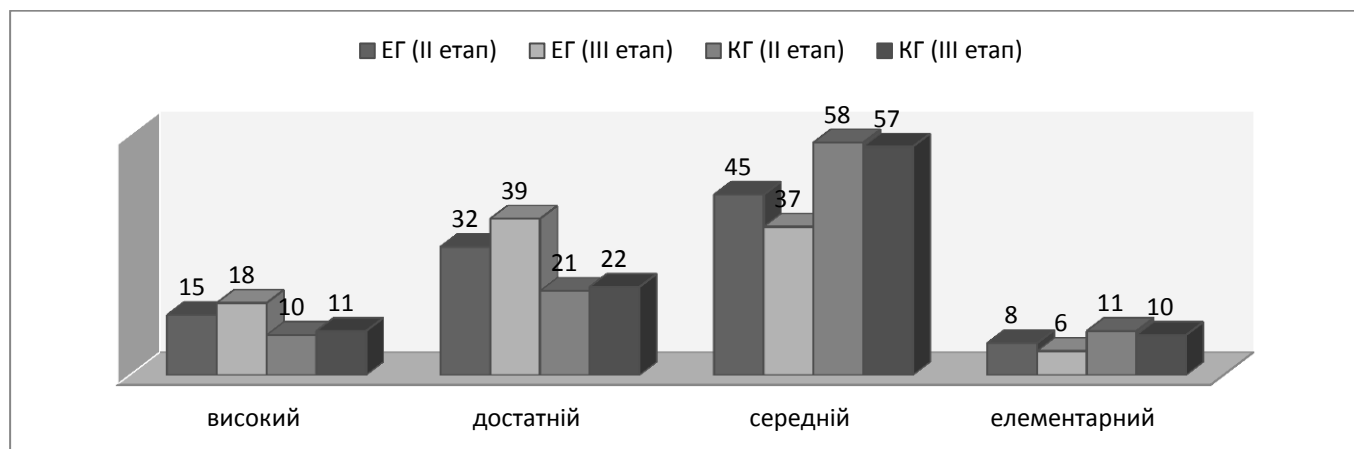
стиль, жанр і форму мовлення, мовні засоби; редагувати чужі і власні висловлення. Результати виконання завдань контрольного зрізу на третьому етапі дослідного навчання подаємо в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Результати виконання завдань контрольного зрізу після III етапу
дослідного навчання в порівнянні з результатами після II етапу**

Рівні	Відсоток студентів			
	ЕГ (II етап)	ЕГ (III етап)	КГ (II етап)	КГ (III етап)
Високий	15	18	10	11
Достатній	32	39	21	22
Середній	45	37	58	57
Елементарний	8	6	11	10

За даними таблиці, до категорії осіб з високим рівнем віднесено 18 % студентів ЕГ, достатній рівень мали студенти 39 % ЕГ, середній ЕГ – 37 %, низький – 6 %.



**Рис.3.4. Результати контрольного зрізу після III етапу дослідного
навчання в порівнянні з результатами після II етапу**

У процесі аналізу виконаних завдань було підтверджено ефективність розробленої методики формування мовної особистості майбутнього перекладача. Як свідчить перевірка контрольних завдань, студенти ЕГ загалом опанували мовленнєві поняття, необхідні для створення власних висловлень, виявили вміння аналізувати тексти-взірці, зокрема визначати тему й основну думку тексту, комунікативний намір автора з погляду доцільності використання

виразально-зображальних засобів, складати діалоги й монологи в усній і писемній формах відповідно до мовленнєвої ситуації, редагувати й коректувати їх, показали розвинений словниковий запас, мовне чуття, виявили лінгвокреативність у процесі створення текстів різної жанрово-стильової належності. Вони усвідомлюють роль перекладача в адекватному відтворенні інформації, називають його культурним посередником, покликаним передати кращі здобутки різних культур, ознайомити з соціокультурними реаліями, традиціями країн, мови яких вони опановують, а також українськими звичаями, традиціями, обрядами. Результати дослідного навчання подаємо в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати експериментально-дослідного навчання

	ЕГ (констатувальний етап)	ЕГ (контрольний етап)	КГ (контрольний етап)	КГ (констатувальний етап)
високий	8%	18%	11%	7%
достатній	17%	39%	22%	18%
середній	60%	37%	57%	62%
елементарний	15%	6%	10%	13%

Динаміку зрушень у рівнях сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців упродовж навчання за експериментальною методикою подано на рис.3.5.

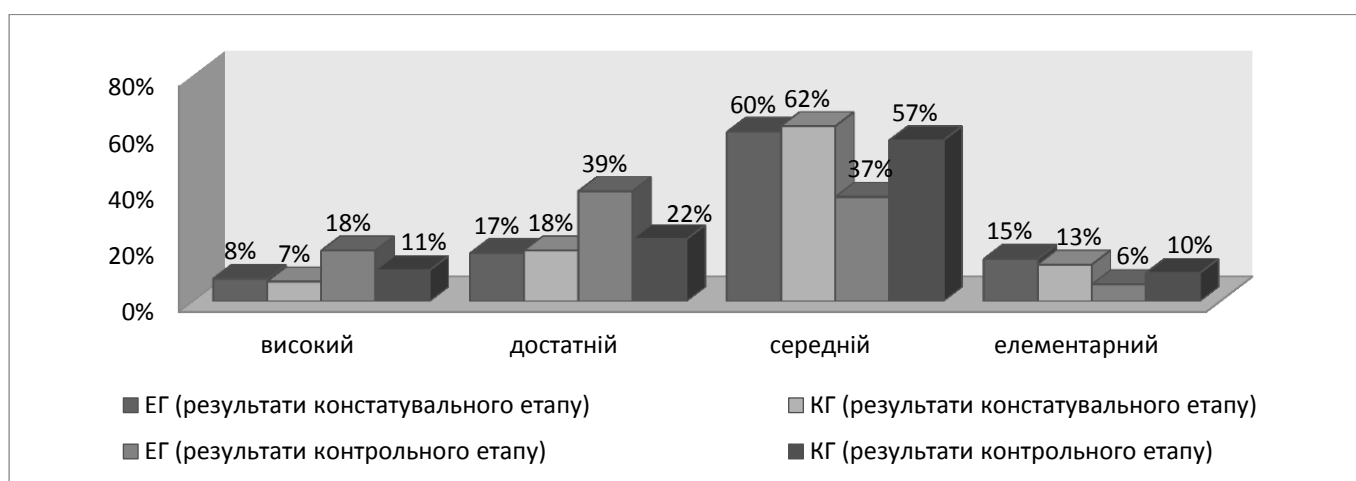


Рис. 3.5 Динаміка зрушень у рівнях сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців упродовж навчання за експериментальною методикою

Як видно з діаграми, до категорії осіб з високим рівнем сформованості перекладацької компетентності після експерименту віднесено 18 %, відповідно, достатній рівень виявили 39 %, середній - 37 %, елементарний – 6 % студентів ЕГ (до експерименту відповідно високий рівень 8%, достатній – 17%, середній – 60%, елементарний – 15%). Дані формувального етапу експерименту засвідчили, що рівень сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців експериментальних груп суттєво підвищився, тоді як у студентів контрольних груп майже не змінився. Майбутні перекладачі продемонстрували порівняно вищий рівень володіння нормами літературної мови, багатство активного словника.

Отже, результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність запропонованої методики формування мовної особистості майбутнього перекладача, яку доцільно впроваджувати в освітню практику сучасних вишів.

Висновки до третього розділу

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дали підстави для розроблення методики формування мовної особистості майбутнього перекладача в процесі навчання української мови.

Перебіг та результати дослідного навчання переконали, що формування мовної особистості майбутніх перекладачів має бути поетапним.

В основу розроблення програми експериментального навчання було покладено припущення, що формування мовної особистості стане результативним за таких умов: упровадження міждисциплінарної інтеграції в процес мовної підготовки майбутніх перекладачів; системної тематичної репрезентації соціокультурних відомостей; розроблення системи вправ, спрямованих на розвиток чуття мови, лінгвокреативності майбутніх перекладачів.

Усі складники системи експериментально-дослідного навчання (підходи до навчання, цілі, завдання, зміст, принципи, форми, методи й засоби навчання)

були спрямовані на розв'язання пріоритетного завдання – формування мовної особистості майбутнього перекладача.

З-поміж форм навчання найбільш продуктивними визначено лекції, практичні заняття, індивідуально-групові консультації, дидактичні ігри, самостійна робота.

Доцільною визначено систему вправ, побудованих за принципом наростання труднощів. Її складником стали тренувальні вправи, мета яких – забезпечити повторення матеріалу, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів, активізувати засвоєння особливостей побудови текстів різної жанрово-стильової належності та ін. З-поміж таких вправ ефективними були такі: орфоепічний, орфографічний, лексичний, фразеологічний, перекладацький тренінг. Уведення їх до структури практичного заняття зумовило розгляд складних питань, що потребують повторення й відпрацювання із зануренням у професійний контекст.

З-поміж методів було використано бесіди, спостереження над мовою, метод вправ, значне місце посідав метод проектів. Важливою умовою ефективної реалізації методу проектів стала наявність значущої в дослідницькому плані проблеми, що потребувала інтегрованих знань, самостійного пошуку, аналізу, синтезу інформації для її вирішення.

Здебільшого застосовувалися: специфічні прийоми: мовний розбір, групування мовних явищ, заміна одних мовних явищ іншими, поширення речень, перестановка мовних одиниць, конструювання речень, визначення наголосу, відмінювання слів, лінгвістичний і стилістичний експеримент; прийоми формування комунікативних умінь: добір заголовка, поділ тексту на абзаци, визначення головної думки, складання плану, оформлення тексту, робота над змістом, побудова текстів різних стилів; прийоми проблемного навчання: створення ситуацій, аналіз ситуацій, постановка проблеми, висловлення припущень, установлення зв'язків, аналіз фактів, зіставлення фактів, перевірка доведень, формулювання висновків.

Основним засобом розробленої методики формування мовної особистості майбутнього перекладача визначено текст як розвивальне середовище, результат мовленнєвої діяльності, лінгвістичний і позалінгвальний феномен, що дозволяло залучити студентів до рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, мотивувало засвоєння мовної теорії, підвищувало пізнавальний і виховний потенціал занять. Завдання для самостійної роботи студентів передбачали активізацію потенційних можливостей студентів; їм було запропоновано такі види вправ: аналітичні, конструктивні, аналітико-синтетичні, творчі, у яких закладено спонуку до виявлення лінгвістичної креативності під час мовної гри.

У процесі експерименту було доведено позитивний вплив експериментальної методики на формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів: вони загалом опанували мовленнєві поняття, необхідні для створення власних висловлювань, виявили вміння аналізувати тексти-взірці щодо визначення теми й основної думки тексту, комунікативного наміру автора з погляду доцільності використання виражально-зображальних засобів, складати діалоги й монологи в усній і писемній формах відповідно до мовленнєвої ситуації, редагувати й коректувати їх.

Матеріали третього розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Горошкін І. О. Метод проектів у професійній підготовці майбутніх перекладачів [Текст] / І.О. Горошкін // Педагогіка вищої і середньої школи. – 2015. – № 44. – С. 25–30.
2. Горошкін І. О. Міждисциплінарна інтеграція як педагогічна умова формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О.Горошкін // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2014. – № 2 / СХІХ. – С. 78–83.
3. Горошкін І. О. Перекладацька практика як засіб формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О. Горошкін // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (30), Issue: 59, 2015. – Budapest, 2015. – С. 35–38.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Опрацювання науково-методичної літератури дало змогу визначити лінгводидактичні засади формування перекладацької компетентності в сукупності загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів. Найбільш важливими визнано принципи гуманізації навчального процесу й особистісної орієнтації, свідомості і творчої активності, послідовності, контекстності, соціокультурної відповідності, реалізації міждисциплінарних зв'язків, креативності та ін. З'ясовано, що особистісно зорієнтований, компетентнісний, системний, комунікативно-діяльнісний, полікультурний, текстоцентричний підходи до формування мовної особистості майбутніх перекладачів перебувають у постійних узаємозв'язках на рівні системних впливів, уможлиблюють упровадження інноваційного змісту й адекватних йому технологій навчання; забезпечення індивідуальної траєкторії професійного саморозвитку та самореалізації студентів. Доведено, що форми, методи, засоби формування мовної особистості майбутніх перекладачів повинні якомога повніше враховувати інтереси, здібності, запити особистості, бути спрямованими на формування професійно важливих якостей майбутніх перекладачів.

2. На підставі аналізу наукової літератури з порушеної проблеми, порівняння різних підходів до тлумачення понять „мовна особистість”, „вторинна мовна особистість” уточнено ключове поняття дослідження „мовна особистість майбутнього перекладача” й потлумачено його як вторинну мовну особистість елітарного типу, здатну пізнавати, описувати, оцінювати, ефективно спілкуватися засобами української та іноземних мов у полідискурсній діяльності; суб'єкта міжкультурних дій та інтеракцій, інтерперсональної, інтертекстуальної, полідискурсної комунікацій. Аналіз і синтез спеціальної літератури дав змогу уточнити важливе для нашого дослідження поняття „перекладацька компетентність” як здатність до особливого, максимально повного розуміння тексту мовою оригіналу, де

життєвий і професійний досвід перекладача фігурує в якості пресупозицій, виокремлюючи такі складники: особливе „перекладацьке” володіння двома мовами, здатність до „перекладацької” інтерпретації вихідного тексту; володіння технологією перекладу; знання норм мови перекладу; знання перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; знання норм стилю й жанру тексту; певний мінімум фонових знань; творчі здібності до перекладу, перекладацьку мобільність, що передбачає швидкий вибір адекватної перекладацької стратегії, здатність до інтенсивного переключення мовних кодів у процесі міжкультурного спілкування.

3. Аналіз методичного забезпечення дав змогу констатувати, що, попри значну кількість навчальних видань, що застосовуються в освітньому процесі вишу, й донині не втрачає актуальності проблема розроблення підручників і посібників для майбутніх перекладачів, які допомагали б студентам не тільки оволодіти нормами сучасної української літературної мови, алгоритмами швидкого й правильного складання різних документів, а й сприяли б збагаченню їхнього словникового запасу, передусім власне українською лексикою, фразеологізмами, розвиткові в них мовного чуття, репрезентували б естетичну функцію української мови.

4. Визначено критерії сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців: мотиваційно-ціннісний, нормативно-діяльнісний, термінологічний, компаративно-перекладний, яким відповідають показники й рівні (елементарний, середній, достатній, високий) сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців.

5. Розроблена методика формування мовної особистості майбутнього перекладача полягала в її поетапному, систематичному використанні задля поліпшення мовленнєво-професійної підготовки студентів. Поетапне проведення формувального етапу педагогічного експерименту (увідно-мотиваційний, когнітивно-акумулятивний, креативно-продуктивний) дозволило спрямувати методику на формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців. Експериментальна методика формування мовної особистості

майбутнього перекладача передбачала оптимальне співвідношення в організації аудиторної й самостійної роботи студентів, розробленні системи вправ, спрямованих на розвиток мовного чуття, критичного мислення, формування комунікативних якостей мовлення студентів. Реалізацію експериментальної методики значною мірою було забезпечено системою творчих вправ: *аналітичних* (визначення теми, основної думки, стилю й типу мовлення, прогнозування адресата висловлювання або визначення умов спілкування тощо), *репродуктивних* (відбір з тексту лексичного й граматичного матеріалу, комбінування основної інформації з кількох тематично об'єднаних текстів, розташування структурних компонентів тексту в логічній послідовності, складання вторинних текстів на основі первинних (конспектів, рефератів, анотацій, огляду літератури та ін.), *трансформаційних* (згортання та розгортання тексту, відтворення тексту за допомогою плану, тез, конспекту, анотації, рецензії тощо); *продуктивно-конструктивних* (складання висловлювань за ключовими словами, на основі модельованої мовленнєвої ситуації тощо). Основним засобом розробленої методики став текст. Студентам було запропоновано такі види роботи з текстом: комплексний аналіз тексту, зіставний аналіз художнього тексту різних часових відтинків, зіставний аналіз текстів-перекладів, риторичний аналіз тексту, аналіз художніх концептів тексту.

Дисертаційна робота не претендує на остаточне розв'язання досліджуваної проблеми, однак відкриває лакуни для майбутніх досліджень. Перспективним, зокрема, вважаємо питання комплексного використання дидактичних ігор та інноваційних методів навчання на заняттях з української мови, розвитку перекладацької компетентності через розроблення відповідних комп'ютерних засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингв. ф-тов. высш. учеб. заведений [Текст] / И.С. Алексеева. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання [Текст] : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін.]. – К. : ІСДО, 1999. – 336 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія [Текст] : підруч. для студ., асп. / Алексюк А. М. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Альберт Х. Трактат о критическом разуме [Текст] / Ханс Альберт; Пер. с нем., вступ. ст. и примеч. И.З. Шишкова. – М. : УРСС, 2003; Калуга : ГУП Облиздат. – 263 с.
5. Амеліна С. Сутність та особливості поняття „інформаційна компетентність перекладача” [Електронний ресурс] / С. М. Амеліна, Р. О. Тарасенко // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 4. – С. 21–34. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_4_5
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] : В 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – . – Т.1. – 232 с.
7. Андерсон Дж. Когнитивная психология [Текст] / Дж.Андерсон. –[5-е изд.] – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
8. Артемов В. А. Конспект вводных лекций по курсу «Психология перевода» [Текст] / В.А. Артемов. – М. : Изд. МГПИИЯ имени М. Тореза, 1969. – 113 с.
9. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1974. – 384 с.
10. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] : (Методические основы) / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

11. Бабанський Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] : монографія / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

12. Бакум З. П. Психологічні чинники формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови [Текст] / З. П. Бакум, О. О. Пальчикова // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2013. – Вип. 9. – С. 654–663.

13. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії [Текст] : [монографія] / Бакум З. П. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2008. – 337 с.

14. Балл Г. О. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) [Текст] : [навч.-метод. посіб.] / Георгій Олексійович Балл, Юрій Зіновійович Гільбух, Микола Миколайович Левтік [та ін.]; ред. : Г.О. Балл; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Наук. думка, 2000. – 188 с.

15. Балюбаш Я.Я. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] / Я.Я. Балюбаш, К.М. Левківський, В.Л. Гуло та ін. // За загальною редакцією В.Д. Шинкарука. – К., 2008. – 68 с. – Режим доступу: <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>. – Заголовок з екрану.

16. Бархударов Л. Язык и перевод [Текст] : вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – Изд. 4-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2013. – 235 с.

17. Басова Н. Педагогика и практическая психология [Текст] : Учеб. пособие / Басова Н. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 416 с.

18. Бахов І. С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур [Електронний ресурс] / І. С. Бахов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_2_3

19. Бахов І. С. Формування міжкультурної професійної компетентності у студентів-перекладачів [Текст] : [монографія] / І. С. Бахов. – К. : ДП ВД «Персонал», 2009. – 268 с.
20. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / Михаил Михайлович Бахтин. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
21. Бацевич Ф. С. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень [Текст] / Ф.С.Бацевич. – 2-ге вид., стер. – К. : Альма-матер, 2011. –240 с.
22. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики [Текст] / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
23. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст] : монография / В.А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
24. Белл Р. Т. Социолингвистика: цели, методы и проблемы [Текст]. Пер. с англ. Виноградова В.А., под ред. Швейцера А.Д. / Р.Т. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.
25. Беляев Б. В. Психологический анализ процесса языкового перевода [Текст] / Б.В. Беляев // Иностранные языки в высшей школе. – 1963. – Вып. II. – С. 162.
26. Бенвенист Э. Общая лингвистика [Текст] / Под ред., с вст. ст. и коммент. Ю. С. Степанова / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
27. Берестецька Н. В. Формування перекладацької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників [Електронний ресурс] / Н. В. Берестецька // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2011. – № 5(2). – С. 37–41. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vldubzh_2011_5\(2\)__8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vldubzh_2011_5(2)__8)
28. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. Часть 2. (Измерение качества процесса обучения) [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во «Знание», 1971. – 72 с.
29. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання [Електронний ресурс] / І. Д. Бех // Інноватика у вихованні. – 2015. – Вип. 1. – С. 7–13. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2015_1_4

30. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання [Текст] / Іван Дмитрович Бех. – Інститут засобів навчання. – К. : Атіка, 1998. – 204 с.
31. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век [Текст] / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
32. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування [Текст] / Бібік Н. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
33. Біда О.А. Сучасні тенденції в організації самостійної роботи студентів ВНЗ [Електронний ресурс] / О. А. Біда, О. П. Савченко // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – Вип. №2. – 2010. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_14
34. Біляєв О. Вправи в навчанні мови [Текст] / О. Біляєв // Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. – 2004. – №6. – С. 2-5.
35. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. [Текст] / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
36. Блумфілд Л. Язык [Текст] / Л. Блумфілд ; Пер. с англ. Е. С. Кубряковой и В. П. Мурат ; Коммент. Е. С. Кубряковой ; Под ред. и с предисл. М. М. Гухман. – 2. изд., стер. – М. : УРСС, 2002; Калуга : ГУП Облиздат. – 606 с.
37. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста [Текст] : автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Богин Георгий Исаевич – Л., 1984. – 31 с.
38. Богин Г.И. Современная лингводидактика [Текст] / Г.И. Богин. – Калинин : Калининский гос. университет, 1980. – 61 с.

39. Богуш А. Формування мовної особистості на різних вікових етапах [Текст] : монографія / А. М. Богуш [та ін.] ; Півд. наук. центр АПН України. – О. : [ПНЦ АПН України], 2008. – 271 с.

40. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] : избранные психол. труды / Л. И. Божович ; ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : [б.в.] ; Воронеж : [б.в.], 1995. – 352 с.

41. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти [Текст] : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Компас, 1997. – 64 с.

42. Бондар В. І. Дидактика [Текст] : навч. посіб. / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

43. Бондаренко Г. Метод проектів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури [Текст] / Г. Бондаренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 12, ч. 2 – С. 97-104.

44. Боринштейн Е. Р. Личность: ее языковые ценностные ориентации [Текст] / Е. Р. Боринштейн, А. А. Кавалеров. – О. : Астропринт, 2001. – 164 с.

45. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості [Текст] / Є. Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 63-82.

46. Брус М. П. Українське ділове мовлення [Текст] : Навч. посіб. для студ. економ. спец. / Марія Брус. – 3-тє доп. вид. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2014. – 306 с.

47. Булаховський Л. Вибрані праці [Текст] : в 5 т. / Л. А. Булаховський ; голова редкол. І. К. Білодід ; АН УРСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, [197?] .

48. Буренко В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти [Текст] / Валентина Буренко, Валерій Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 28–33.

49. Буряк В.К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра [Текст] / В.К. Буряк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49–51.

50. Бушев А. Б. Языковая личность профессионального переводчика: научное издание [Текст] / А. Б. Бушев. – Тверь: ООО „Лаборатория деловой графики”, 2010. – 265 с.

51. Ваулина Т.А. Профессиональное мышление психолога как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] / Т.А. Ваулина. – URL: http://psy.tsu.ru/data/pdf/3_06.pdf

52. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання [Текст] / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11–14.

53. Вейсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа = Muttersprache und geistesbildung [Текст] / Й. Л. Вайсгербер ; пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко. – Изд. 3-е. – М. : URSS : Либриком, 2009. – 229 с.

54. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.

55. 55

56. Викторов П. П. Учение о личности и настроениях. Выпуск второй [Текст] / П.П. Викторов. – М. Типо-лит. Т-ва И. Н. Кушнерев, 1904. – 188 с.

57. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы [Текст] / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 1980. – 360 с.

58. Винокур Т.Г. К характеристике говорящего. Интенция и реакция [Текст] / Т.Г. Винокур // Язык и личность : [Сб. ст.] / АН СССР. Ин-т рус.яз.; Отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1989. – С. 11–23.

59. Вітвицької С. Основи педагогіки вищої школи [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Вітвицька ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Вид. 3-тє, випр. й допов. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 398 с.

60. Власова О.І. Педагогічна психологія [Текст]: Навч. посіб. / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

61. Возгова З.В. Результаты мониторинговых процедур системы дополнительного профессионального образования [Текст] / [З. В. Возгова, Л. И. Дудина]. – Челябинск : Цицеро, 2014 – 344 с.

62. Возрастная психология: личность от молодости до старости [Текст]: учеб. пособие / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. о-во России, Издат. дом „Ноосфера”, 1999. – 272 с.

63. Волков Е. Критическое мышление: Принципы и признаки. Введение. [Электронный ресурс] / Е. Волков. – Режим доступа: http://www.people.nnov.ru/volkov/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html

64. Вооглайд Ю. Как систематизировать методы образования взрослых [Текст] / Юло Вооглайд // Методы в деле повышения квалификации : сб. науч. тр. – Таллинн : Валгус, 1986. – Т. 2. – С. 283–287.

65. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языке знаний [Текст] / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

66. Ворожбитова А.А. Теория текста : Антропоцентрическое направление [Текст]. [учеб. пособие]. Александра Анатольевна Ворожбитова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высшая школа, 2005. – 367 с.

67. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.

68. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Лев Семенович Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

69. Высокодворский И. А. Возрастная периодизация зрелости [Текст] / И. А. Высокодворский // Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов ун-та. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.

70. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного [Текст] / М.Н. Вятютнев. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.

71. Гавриленко К. М. Навчання студентів немовних вузів професійній міжкультурній комунікації [Електронний ресурс] / К. М. Гавриленко // Наукові

записки [Національного університету „Острозька академія”]. Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 23. – С. 241–244. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_23_80

72. Гавриленко О. Формування перекладацької компетентності студентів технічних спеціальностей [Електронний ресурс] / О. Гавриленко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 132. – С. 73–77. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_21

73. Гавриленко Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации [Текст] / Н. Н. Гавриленко. – Кн. 1. – М. : Науч.-техн. о-во имени акад. С. И. Вавилова, 2009. – 178 с.

74. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гавриш Наталія Василівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 32 с.

75. Гальперин П. Я. Введение в психологию [Текст]: [уч. пособие для вузов] / Гальперин П. Я. – [3-е изд.]. – М. : Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.

76. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.

77. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Гершунский Б. С. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

78. Голик С. В. Мовна особистість як об'єкт лінгвокультурологічних досліджень [Електронний ресурс] / С. В. Голик // Вісник Львівського університету. Серія : Іноземні мови. – 2013. – Вип. 21. – С. 258-264. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu_in_mov_2013_21_37

79. Голобородько Є. П. Аспекти підготовки сучасного вчителя [Текст] / Є.П. Голобородько // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Вип.19. – Херсон, 2000. – С. 14 – 17.

80. Голобородько Є.П. Концептуальні засади формування мовної особистості на сучасному етапі [Електронний ресурс] / Є.П. Голобородько. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/filosofia/goloborodko.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр

81. Голованова Е. И. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики [Текст] / Голованова Е. И. // Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии : сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой. – М. : Авторская академия, 2010. – С. 261–270.

82. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі [Текст]: монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.

83. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі [Електронний ресурс] / Ніна Голуб. – Режим доступу до статті : lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%20_3_.pdf

84. Голуб Н.Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня [Електронний ресурс] / Н.Б. Голуб. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/3362/182i.pdf>

85. Голубовська І. О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен [Текст] / І. О. Голубовська // StudiaLinguistica : зб. наук. праць. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – Вип. 1. – С. 25-33.

86. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження [Текст] : Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К. – Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.

87. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

88. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення [Текст]. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.

89. Горіна Ж. Мовна особистість студента-філолога [Текст] / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2006. – № 5/6. – С. 187–190.

90. Горіна Ж. Перекладацька діяльність як вид міжмовного та крос-культурного посередництва [Електронний ресурс] / Ж. Горіна. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/167/84/>

91. Горіна Ж.Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості [Текст] / Ж.Д.Горіна // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2011. – № 15 (226). – С. 94–102.

92. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення [Текст] : Ін-т укр. мови НАН України / К. Городенська. – К. : КММ, 2014. – 124 с.

93. Горошкін І. О. Концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О. Горошкін // Педагогіка вищої і середньої школи. – 2013. – № 39. – С. 189–195.

94. Горошкін І. О. Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Електронний ресурс] / І.О. Горошкін // Науковий вісник Донбасу. – 2016. – № 1–2 (33–34). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13goismp.pdf>.

95. Горошкін І. О. Метод проектів у професійній підготовці майбутніх перекладачів [Текст] / І.О. Горошкін // Педагогіка вищої і середньої школи. – 2015. – № 44. – С. 25–30.

96. Горошкін І. О. Міждисциплінарна інтеграція як педагогічна умова формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О.Горошкін // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2014. – № 2 / СХІХ. – С. 78–83.

97. Горошкін І. О. Мовна особистість перекладача як міждисциплінарне поняття [Текст] / І.О. Горошкін // Освіта на Луганщині. – 2013. – № 2 (39). – С. 61–65.

98. Горошкін І. О. Педагогічні підходи до формування мовної особистості перекладача [Текст] / І.О. Горошкін // Вісник Прикарпатського національного

університету. Серія: Педагогіка, 2013. Випуск XLVIII. – Івано-Франківськ. – С. 120–124.

99. Горошкін І. О. Перекладацька практика як засіб формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О. Горошкін // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (30), Issue: 59, 2015. – Budapest, 2015. – С. 35–38.

100. Горошкін І. О. Принципи формування мовної особистості майбутніх перекладачів [Текст] / І.О.Горошкін // Педагогіка вищої та середньої школи. — 2013. – Вип. 38. – С. 185–189.

101. Горошкін І. Педагогічні засоби формування мовної особистості студентів-майбутніх перекладачів [Електронний ресурс] / І. Горошкін // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 3 (23). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13goismp.pdf>.

102. Горошкіна О. М. Крок до викладацької майстерності. Педагогічна практика в магістратурі. Методичні рекомендації [Текст] / О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова. – Луганськ: [Б.в], 2006. – 64 с.

103. Горошкіна О. Соціокультурний контекст формування мовної особистості учня [Текст] / О.Горошкіна // Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. Вип. ХЬУІІІ. – Івано-Франківськ, 2013. – С.120-124.

104. Груба Т.Л. Змістові та структурні особливості поняття «мовна особистість» [Текст] / Т.Л. Груба // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів. Збірник наукових праць. – Рівне, 2006. – С. 76 – 80.

105. Груба Т.Л. Інтеграція змісту навчання в системі формування мовної особистості [Текст] / Т.Л. Груба // Наукові записки Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 185-188.

106. Грубінко В. В. Програма та методичні рекомендації з навчальної дисципліни “Загальна екологія” (за вимогами кредитно-модульної

(трансферної) системи на основі компетентнісного підходу) [Текст] / В. В. Грубінко. – Тернопіль: Вид-во: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2007. – 40 с.

107. Гудманиян А. Формування усної перекладацької компетенції перекладача авіаційної галузі [Електронний ресурс] / А.Гудманиян, С.Шурма, А.Головня, О.Журавльова, Т.Смирнова . – URI: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/10838>.

108. Гура Т. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аспект [Текст] : монографія / Т. Є. Гура; МОНМС України, Класич. приват. ун-т, Комунал. закл. «Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти» Запоріж. облради. – Запоріжжя, 2012. – 303 с.

109. Данилов М. А. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов [Текст] / М. А. Данилов, В. И. Малинин // Сов. педагогика. – 1971. – № 1. – С. 73 – 95.

110. Державна національна програма „Освіта (XXI століття)” [Текст]. – К.: Райдуга, 1994. – 62с.

111. Дзюба І. Вимирання слова. Доповідь, виголошена 29 червня 2004 р. на XIII науковій конференції «Мова і культура» імені проф. С.Б.Бураго [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://gazeta.dt.ua/CULTURE/vimirannya_slova.html

112. Дидактика средней школы [Текст] : некоторые проблемы современной дидактики / [под. ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

113. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири лінгвометодичної технології “Інтеракція різнотипових підходів” до вивчення української мови [Текст] / Галина Іванівна Дідук-Ступ'як // Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т; редкол. : В. Я. Мельничайко, І. М. Хом'як, М. В. Мірченко та ін. – Рівне; Острогоз : Вид-во НУ “Острозька академія”, 2012. – С. 80–86.

114. Должикова Т. Мовна особистість Пантелеймона Куліша [Текст] : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Т. І. Должикова; НАН України. Ін-т мовознав. ім. О.О.Потебні. – К., 2003. – 21 с.

115. Донченко Т. К. До проблеми методів навчання української мови [Текст] / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2005. - № 7. – С. 2–5.

116. Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах [Текст] : [навч. посіб.] / Вікторія Федорівна Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 386 с.

117. Дороз В. Ф. Українська мова в діалозі культур. Факультативний курс [Текст] : навч. посіб. / В. Ф. Дороз. – К. : Ленвіт, 2010. – 319 с.

118. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей [Текст] : монографія / І. П. Дроздова ; Харк. нац. акад. міськ. господарства. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.

119. Дубасенюк О. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога [Текст] : Моногр. / О. А. Дубасенюк; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2005. – 368 с.

120. Дячук Н.В. Психолінгвістичні механізми мовленнєвої діяльності перекладача [Електронний ресурс] / Н.В. Дячук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/17975/1/Дячук.pdf>

121. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.) [Текст] / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.

122. Дьяченко М. И. Психология высшей школы [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с.

123. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка [Текст] / Л. Ельмслев ; пер. с англ. [В. А. Звегинцев и др.]. – М. : URSS, 2005; М.: Ленанд. – 243 с.

124. Єрмоленко С.Я. Українська мова : короткий тлумачний словник лінгв. термінів [Текст] / Світлана Яківна Єрмоленко, Світлана Павлівна Бирик, Олена Григорівна Тодор / за ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.

125. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія [Текст] : монографія / В.В. Желанова; ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 482 с.

126. Заболотська О.О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.О. Заболотська ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2007. – 40 с.

127. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Текст] / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

128. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – [4-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2007. – 208 с.

129. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь [Текст] / Загвязинский В. И. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

130. Загородній Ю.І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми [Текст] / Загородній Ю.І., Курило В.С., Савченко С.В. – К.: Генеза, 2004. – 144 с.

131. Закон України „Про вищу освіту” [Текст]. – 17.01.2002 р. – № 2984-III. – Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. – К., 2004. – С. 168–221.

132. Закон України „Про професійний розвиток працівників” [Електронний ресурс]. – 12 січня 2012 р. – № 4312-VI. – Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2012, № 39, ст. 462. – Режим доступу: [www. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17).

133. Занюк С. С. Психологія мотивації [Текст] : навч. посібник / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

134. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики [Текст] : [навч. посіб.] / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2002. – 168 с.

135. Засекіна Л. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі [Електронний ресурс] / Л. Засекіна. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=76&c=1839>

136. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

137. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й де́ятельности [Текст] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с.

138. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст] : [учеб. пособие] / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

139. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози) [Текст] : монографія / Р.П. Зорівчак. – Львів: Вид-во при ЛНУ, 1989. – 216 с.

140. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи [Текст] : пособие для учителя / Г. М. Иваницкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев : Рад. шк., 1990. – 224 с.

141. Иванцова Е. В. О термине «Языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования [Електронний ресурс] / Е.В. Иванцова // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2010. – №4 (12). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-termine-yazykovaya-lichnost-istoki-problemy-perspektivy-ispolzovaniya>

142. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика [Текст] : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.

143. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах [Текст] : монографія / Марія Іваницька. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2015. – 604 с.

144. Іваницька М.Л. Мовна особистість перекладача як чинник впливу на продукт перекладу (на матеріалі роману Б. Леберта „Крейзі”) [Електронний ресурс] / М. Л. Іваницька // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. – 2012. – Вип. 21. – С. 147-159. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psptkl_2012_21_22

145. Іваницька М.Л. Структура мовної особистості перекладача художньої літератури як інтердисциплінарна категорія [Електронний ресурс] / М.Л. Іваницька // Studia Linguistica. – Вип. 6/2012. – С. 151–158. http://philology.knu.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_6_2/151_158.pdf

146. Каламаж Р. Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів [Текст] : [монографія] / Руслана Каламаж. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2009. – 404 с.

147. Капська А. Й. Педагогіка живого слова [Текст] : навч.-метод. посіб. для викл. та студ. пед. ін-тів, пед. училищ / А. Й. Капська ; Ін-т змісту і методів навчання. – К. : [б.в.], 1997. – 140 с.

148. Караман О. В. Формування методичної компетентності студентів-філологів [Текст] / О. В. Караман // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1–2. – С. 88 – 92.

149. Караман С. Реалізація стратегії співдіяльності у професійній мовленнєвій підготовці вчителя-словесника [Текст] / С. Караман // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (28–29 березня). – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 338 – 346.

150. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / Владимир Ильич Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477с.

151. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Юрий Николаевич Караулов. –М. : Наука, 2006. –263 с.

152. Каунтс Д. Теория воспитания в Америке [Текст] / Каунтс Д.; пер. с англ. Б.А.Невского; под ред. и с предисл. проф. А.П.Пинкевича. - М.: Учпедгиз, 1931. - 96 с.

153. Кашкин И. Для читателя-современника [Текст] : Статьи и исследования / Иван Кашкин ; [Авт. предисл. П. Топер ; Комментар. М. Лорие]. – М. : Сов. писатель, 1977 – 558 с.

154. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / Килпатрик В.Х.; пер. с 7-го англ. издания Е.Н.Янжуя с предисл. Н.В.Чехова. - Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. - 43 с.

155. Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления [Текст] / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 3–10.

156. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів [Текст]: [монографія] / Катерина Яківна Климова. – Житомир : РУТА, 2010. – 560 с.

157. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] / Д. Клустер. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902>

158. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації [Текст] : Навч. посібник / Маріанна Олексіївна Князян . – Ізмаїл : Сміл, 2006 . – 136 с.

159. Ковтун О. Проектування мовної особистості іноземного слухача підготовчого відділення [Електронний ресурс] / О. Ковтун // Естетика і етика педагогічної дії. – 2015. – Вип.12. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4774/1/Kovtun.pdf>

160. Ковтун О. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки [Електронний ресурс] / О. В. Ковтун // Наука і освіта. – 2015. – № 2. – С. 51-56. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_2_12.

161. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

162. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике [Текст] / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. – М. : ИЕК “МарТ”, Ростов н/Д. : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.

163. Колядич Ю. Мовна особистість перекладача: генеза та еволюція [Електронний ресурс] / Ю. Колядич // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство). – 2014. – Вип. 20. – С. 244–249. – Режим доступу:

164. Компетентнісний підхід у неперервній освіті [Текст] : кол. моногр. / за наук. ред. І. Г. Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – 260 с.

165. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу [Текст] : [навч. посіб. для студ. філол. фак. ун-тів] / Віктор Вікторович Коптілов. – К. : Вища школа, 1982. – 166 с.

166. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі [Текст] : [монографія] / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса, 2012. – 429 с.

167. Корольова В. В. Персонаж сучасної української драми як мовна особистість [Електронний ресурс] / В. В. Корольова // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – 2016. – Вип. 10(2). – С. 46-50. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2016_10\(2\)__10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2016_10(2)__10)

168. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище [Текст] / Л. А. Коростіль // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ, 2009. – № 1. – С. 138-145.

169. Космеда Т. Степан Руданський: феномен моделювання "живого" мовлення українців [Текст]: [монографія] / Т. А. Космеда, Т. Ф. Осіпова, Н. В. Піддубна; ред.: Т. А. Космеда; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, Ун-т ім. Адама Міцкевича в Познані. – Харків : Коло, 2015. – 310 с.

170. Космеда Т. А. Мовна гра в парадигмі інтрепретативної лінгвістики. Граматика оцінки. Граматична іграма (теоретичне осмислення дискурсивної практики) [Текст] / Космеда Т. А. , Халіман О. В. – Дрогобич, 2013. – 228 с.

171. Космеда Т. А. Ego і Alter Ego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу [Текст]: монографія / Тетяна Анатоліївна Космеда. – Дрогобич : Коло, 2012. – 372 с.

172. Косникова А.Ю. Модель формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков в процессе обучения переводу [Текст] / А.Ю.Косникова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Педагогика. – 2013. – № 1 (25). – С. 172-178.

173. Костриця Н. Формування мовної особистості майбутніх фахівців-аграрників на засадах культурологічного підходу [Електронний ресурс] / Н. М. Костриця // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. - 2015. – Вип. 220. – С. 80-87. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2015_220_15

174. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості [Текст] / Г.С.Костюк // Професійна орієнтація учнів / Упор. Г.С.Нечипорук. – К.: Рад. школа, 1971. – С. 17-25.

175. Кочубей О. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кочубей Ольга Святославівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2016. – 315 с.

176. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика [Текст]: уч. пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.

177. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Володар Викторович Краевский, Андрей Викторович Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

178. Красных В.В. Коммуникативный акт и его структура [Текст] / В.В.Красных // Функциональные исследования: сб. ст. по лингвистике. – Вып. 4. – 1997. – С. 34 – 49.

179. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати [Текст] / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

180. Кретьова О. І. Професійна компетентність перекладача: інноваційні підходи до формування [Текст] / О.І. Кретьова // Вітчизняна філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення. Вип 1. – Збірник наукових праць на пошанування І. Т. Яценка. – Черкаси: Ант, 2010. – 80 с. – С.37 – 39.

181. Крилова-Грек Ю.М. Психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.М. Крилова-Грек ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – 205 с.

182. Крутій К. Технологія формування полікультурної особистості [Текст] : конспекти занять з укр. народознав. з дітьми старш. дошк. віку / К. П. Крутій, Н. І. Котій ; Комун. закл. „Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти” Запоріж. обл. ради, Каф. дошк. та почат. освіти. – Запоріжжя : ЛПС, 2010. – 220 с.

183. Кудіна В. Педагогіка вищої школи [Текст] : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. В. Кудіна [и др.]. - 2-ге вид., доп. і переробл. - К. : Ленвіт, 2007. - 194 с.

184. Кудрявцева Е. Э. Языковая личность в процессе лингвообразовательной подготовки специалиста [Текст] / Е. Э. Кудрявцева // Иностранные языки: лингвистический и методический аспекты : межвуз. сб. научных трудов. – Саратов : Пединститут СГУ, 2009. – С. 187 – 194.

185. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина, Артур Александрович Реан. – СПб., Рыбинск : МААН, 1993. – 54 с.

186. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. – Гомель: Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.

187. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник [Текст] / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

188. Кулик О. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови [Текст] / Олена Кулик // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 3. – С. 2–7.

189. Кулюткіна Ю. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 128 с. : ил., табл. – (Библиотека руководителя вечерней и заочной средней общеобразовательной школы).

190. Культура мовлення вчителя-словесника [Текст] / уклад. Горошкіна О. М., Нікітіна А. В., Попова Л. О., Порохня Л. В., Рудіна О. М. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 112 с.

191. Курганов С. Ю. Психологические проблемы учебного диалога [Текст] / Сергей Юрьевич Курганов // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 87–96.

192. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні [Текст] / В.С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 35–39.

193. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти [Текст] : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін. – К. : Знання, 2012. – 390 с.

194. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури [Текст] : [монографія] / Ольга Миколаївна Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.

195. Кучеренко І.А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі [Текст] : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.02 / Кучеренко Ірина Анатоліївна. – Херсон, 2015. – 560 с.

196. Кучерук О А. Система методів навчання української мови в основній школі [Текст] : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Кучерук Оксана Анатоліївна. –К., 2012. – 360 с.

197. Кучерук О. А. Основні напрями розвитку електронної лінгводидактики [Текст] / О. А. Кучерук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 41. – №3. – С. 83 – 91.

198. Кучерук О.А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі [Текст]: Словник-довідник / О.А. Кучерук. – Житомир : Вид-во „Рута”, 2010. – 186 с.

199. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0473/1_0473-1.shtml

200. Кушнина Л. В. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства [Электронный ресурс] / Кушнина Л. В., Силантьева М. С. // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – Вып.6 (12). – С.71-75. – Режим доступа http://www.rfp.psu.ru/archive/6.2010/kushnina_silantjeva.pdf

201. Лавриненко О. Л. Профілі мовної особистості [Електронний ресурс] / О. Л. Лавриненко // Психолінгвістика. – 2010. – Вип. 6. – С. 56-63. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2010_6_8

202. Ладыженская Т. А. Обучение связной речи в школе [Текст] / Т. А. Ладыженская // Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. Н. И. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1983. – С. 8–25.

203. Латышев Л. К. Курс перевода : эквивалентность перевода и этапы его достижения [Текст] / Л. К. Латышев. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

204. Лекції з педагогіки вищої школи [Текст] : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – Х. : „ОВС”, 2006. – 496 с.

205. Лемяскина Н.А. Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника [Текст] : на материале речевого поведения учащихся 1-4 кл. / Н.А. Лемяскина ; Воронежский гос. ун-т. – Воронеж, 2004. – 329 с.

206. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] [Текст] / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [4-е изд., испр.]. – М. : Смысл; Академия, 2005. – 288 с.

207. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам [Текст] / А. А. Леонтьев // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания : сборник научных трудов ; ред.-сост. А. Н. Щукин. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина; Филоматис, 2006. – С. 145–154.

208. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 212 с.

209. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: [учеб. пособ. для студ.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 346 с.

210. Леся Українка. Перекладна проза [Текст]: [з укр., рос., фр., нім., італ. мов]/ Леся Українка // Зібрання творів : у 12 т. / Леся Українка. – К., 1976. – Т. 7. – С. 361–532.

211. Литовський В. Ф. Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання) [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Веніамін Фроїмович Литовський; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 20 с.

212. Лозова В. І. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін [Текст] / В. І. Лозова, С. Т. Золотухіна, В. М. Гриньова // Вища і середня педагогічна освіта. – 1989. – № 14. – С. 63 – 68.

213. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти [Текст] / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 1. Теорія та історична педагогіка. – С. 68 – 79.

214. Львов М. Р. Основы теории речи [Текст]: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Львов М. Р. – М. : Академия, 2002. – 248 с.

215. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст]: [учеб. пособие] / Львов М. Р. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
216. Максименко Л. О. Специфіка психологічних механізмів мовленнєвої діяльності перекладача у письмовому двосторонньому перекладі [Текст] / Л.О. Максименко // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 24. – 2015. – С. 25–37.
217. Максименко С. Д. Загальна психологія [Текст] : Навч. посіб. / Максименко С. Д., Соловієнко В. О. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
218. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект [Текст] : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
219. Мамчур Л. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики [Текст] / Л.І.Мамчур // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» / за заг. ред. І.В. Гайдаєнко. – Херсон, 2016. – С.105 –111.
220. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
221. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : Книга для учителя [Текст] / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
222. Мартиненко С. А. Професійна компетентність як складова професіоналізму особистості: психолого-педагогічний аспект [Текст] / С. А. Мартиненко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40(2). – С. 128 – 132.
223. Мартиненко С.М. Діагностування акмеологічного розвитку особистості в освітньому середовищі університету [Текст] / С.М. Мартиненко // Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С. 396–417.

224. Марусинець М. М. Професійна рефлексія у підготовці майбутнього педагога: філософський та психологічний аспекти [Текст] / М. М. Марусинець // Наукові записки. Серія : Педагогічні та історичні науки : научное издание / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 84. – С. 147-154.

225. Маслова В. А. Лингвокультурология [Текст] : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / Маслова В. А. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

226. Матвеева О.Н. Формирование профессиональной компетенции у студентов-будущих переводчиков с использованием обучающего тезауруса : автореф. дис. на соискание научн. степени канд пед наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / О.Н. Матвеева. – Самара, 2010. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kompetentsii-u-studentov-budushchikh-perevodchikov-s-ispolzovan>

227. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.) [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.М. Махінов. – Луганськ, 2012. – 40 с.

228. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування [Текст]: навч. посіб. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – К. : Каравела, 2005. – 352 с.

229. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу [Текст] / Л. Мацько // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2006. – №7. – С. 2–4.

230. Мацько Л. І. Культура української фахової мови [Текст]: навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ „Академія”, 2007. – 360 с.

231. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі [Текст]: [навч. посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр"] /

Любов Іванівна Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.

232. Мельник О.М. . Українська мова за професійним спрямуванням: практикум для самостійної роботи [Текст] / О.М. Мельник. – Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2013. – 37 с.

233. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови [Текст] / Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І., Рожило Л. П. – К. : Рад. школа, 1982. – 216 с.

234. Меньяйленко О. С. Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчаючих системах [Електронний ресурс] / О. С. Меньяйленко, Г. В. Монастирна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ- Вінниця, 2010. – Вип. 23. – Режим доступу:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Rozrobka_kruteriu_sformov_anosti_profesiinoi_kompetentnosti.pdf

235. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах [Текст] : підруч. для студ. вузів / С. Ю. Ніколаєва [та ін.] ; ред. К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 1999. – 319 с.

236. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах [Текст] : [підр. для студентів філологічних факультетів університетів] / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

237. Методика преподавания русского языка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Т. Баранов [и др.]. – М. : Просвещение, 1990. – 366 с.

238. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія [Текст] / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с

239. Микитюк О. Культура мовлення: особливості, завдання, цікавинки [Текст] / Оксана Микитюк. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 236 с.

240. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. Отв. ред. М.Я. Блох [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Готика, 1999. – 176 с.

241. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку [Текст] : Монография / Г.А. Михайловская. – К.:Издательский центр ОАО УкрНИИПСК, 1999. – 208 с.

242. Мокрогуз О.П. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання [Текст] / О. П. Мокрогуз // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 8. – С. 21 – 23.

243. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**

244. Мороченкова И. А. Проблемы и пути формирования критического мышления студентов университета [Текст] / И. А. Мороченкова // Проблемы высшего и среднего образования. – 2005. – № 6. – С. 12–18.

245. М'язова І.Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) [Текст]: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Ірина Юріївна М'язова ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – 18 с.

246. Нагаєв В. Управління самостійною та індивідуальною роботою студентів в умовах кредитно-модульної технології [Текст] / В. М. Нагаєв // Вісн. Харк. держ. акад. культури: Зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 18. – С. 263 – 272.

247. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / І.А. Нагрибельна. – Херсон, 2016. – 40 с.

248. Назаренко Н. Формування професійної компетентності майбутніх прикордонників-перекладачів на заняттях з перекладу [Електронний ресурс] / Н. Назаренко // Українознавчий альманах. – 2012. – Вип. 9. – С. 318-321. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2012_9_88

249. Нікітіна А. В. Дискурсна особистість як лінгводидактичне поняття [Текст] / А. В. Нікітіна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2015. – № 4. – С. 135–140.

250. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника [Текст] : монографія / А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.

251. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 3. – С. 3–10. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_3_2.

252. Новий тлумачний словник української мови [Текст]: у 2-х т. Т. 2 / [укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко.] – К. : Аконіт, 2001. – 911 с.

253. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти [Текст] / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003. – С. 13–42.

254. Огородников И. Т. Содержание и методика сравнительного изучения отдельных методов обучения в школе [Текст] / И. Т. Огородников // Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М., 1969. – С. 4 – 13.

255. Окуневич Т.Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Г.Окуневич. – Херсон, 2003. – 20 с.

256. Олексенко В.П. Творча індивідуальність перекладача як відображення часового зрізу літературної мови [Текст] / Олексенко В.П., Микитась С. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія “Лінгвістика”: Збірник наукових праць. Випуск Х. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. –С. 52 – 57.

257. Омельчук С. “Підхід до навчання” як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки [Текст] / С. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.

258. Омельчук С. Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології [Електронний ресурс] / С. Омельчук // Збірник

наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 270–276. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu_dpu_2014_2_38

259. Онищук В. О. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения навыков и учений [Текст] : пособие для учителей / В. О. Онищук. – К. : Рад. шк., 1987. – 350 с. – (Дидактика современной школы).

260. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови [Текст]: навч. посіб. / Г.С. Онуфрієнко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006.– 312 с.

261. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський – К. : Центр учб. л-ри, 2009. – 472 с.

262. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя [Електронний ресурс] / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – С. 144–146. – Режим доступу: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875144.htm>

263. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Наталія Миколаївна Остапенко. – Київ, 2010. – 40 с.

264. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ [Текст] / Н. М. Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

265. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / Лариса Максимівна Паламар. – К., 1997. – 45 с.

266. Пальчикова О. О. Проблема адаптації студентів-іноземців в українському середовищі [Електронний ресурс] / О. О. Пальчикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови. – 2012. – Вип. 9. – С. 220–225. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2012_9_64.

267. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: становлення та розвиток у повоєнну добу [Електронний ресурс] / Е. Панасенко // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. – Вип. 3. – С. 5-17. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_3_3.

268. Пастрик Т. В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Володимирівна Пастрик. – К. : Ін-т психології АПН України ім. Г. С. Костюка, 2007. – 19 с.

269. Пентилюк І. Трактатування мовної особистості учнів у сучасній педагогічній науці / І. Пентилюк. – Режим доступу: <http://srw.kspu.edu/wp-content/uploads/2012/04/Pentiluyk.pdf>

270. Пентилюк М. І. Педагогічні умови виховання мовної особистості учнів середньої школи засобами української мови і літератури [Електронний ресурс] / М. І. Пентилюк // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. – 2015. – Вип. 57. – С. 154-160. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_37

271. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки [Електронний ресурс] / М. Пентилюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 290-297. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_41

272. Перехейда О.М. Портфоліо як сучасна технологія оцінювання досягнень [Текст] / О. М. Перехейда // Управління школою. – 2014. – № 1/2/3. – С. 61 – 86.

273. Перова С. Розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Перова Світлана В'ячеславівна ; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка". – Луганськ, 2012. – 20 с.

274. Петлюченко Н. Харизматика: мовна особистість і дискурс [Текст] / Н. В. Петлюченко ; за наук. ред.: О. П. Воробйова ; ОНУ ім. І.І. Мечникова . – Одеса : Астропринт, 2009 . – 458 с.

275. Пехота О. Індивідуальність учителя: теорія і практика [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. М. Пехота. – Вид. 2-е, переробл. і допов. – Миколаїв : Фірма "Іліон", 2009. – 272 с.

276. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя [Текст] : [Монографія] / Пехота О. М., Старєва А. М. – Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2005. – 272 с.

277. Пивоварчук Т. О. Діяльнісні теорії іншомовної комунікації та перекладу [Електронний ресурс] / Т. О. Пивоварчук // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія : Філологічна. – 2014. – Вип. 45. – С. 300-302. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_45_89

278. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст]: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

279. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы [Текст]: [учебное пособие] / Ревмира Сергеевна Пионова. – Мн. : Выш. шк., 2005. – 302 с.

280. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / З.Ф. Підручна; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 22 с.

281. Планк М. Единство физической картины мира [Текст] : сб. статей / под ред. Б.Г.Кузнецова. – М.: Наука, 1966. – 286 с.

282. Плаус С. Психология оценки и принятия решений. Перевод с англ. [Електронний ресурс] / С. Плаус. – М. : Дом “Филинь”, 1998. – 368 с. – Режим доступу: <http://evolkov.net/critic.think/Plous.S/index.html>

283. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста [Текст] : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / А.Н. Плехов. – Н. Новгород, 2007. – 23 с.

284. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) [Текст]: [навчальний посібник] / Плиско К. М. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.

285. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки [Текст]: Монография / И.Л. Плужник. – М. : ИНИОН РАН, 2003. – 216 с.

286. Поворознюк Р. Теоретичні моделі перекладацької компетенції в аспекті відтворення медичного дискурсу [Електронний ресурс] / Р. В. Поворознюк // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. – 2015. – Вип. 14. – С. 245-249. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2015_14_68

287. Поворознюк Р.В. Перекладацька компетенція й відтворення медичних текстів [Електронний ресурс] / Р.В. Поворознюк. – Режим доступу: philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/53/12.pdf

288. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – . – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.

289. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності [Текст] / С. І. Подмазін // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1. – С. 43–49. – (Бібліотека "Шкільного світу").

290. Подмазін С. І. Психологія особистісно орієнтованого навчання [Текст] / С. І. Подмазін // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2004. – Ч. 1. – С. 50–63.

291. Полат Е.С. Портфель ученика [Текст] / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. –2000. – № 5. – С. 22.

292. Полат Е. С. Что такое проект : типология проектов [Текст] / Е. С. Полат // Открытый урок. – 2004. – № 5 – 6. – С. 10–17.

293. Пометун О. І. Основи критичного мислення [Текст]: [навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи] / [О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.

294. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/3725/PDF>

295. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти [Текст] / Олена Іванівна Пометун // Рід. шк. – 2005. – № 1 (900). – С. 65 – 69.

296. Поршнева Е. Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика [Текст] : монография / Елена Рафаэлевна Поршнева. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. – 148 с.

297. Поршнева Е.Р. Роль профессиональной ориентации в повышении эффективности обучения переводчиков-профессионалов [Текст] / Е. Р. Поршнева // Психологическая наука и образование. –2003. – № 1. – С. 74-95.

298. Прозорова М. И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.И. Прозорова. – Калининград, 2004. – 215 с.

299. Прозорова М.И. Профессионально важные качества лингвиста-переводчика и педагогические средства их формирования [Текст] / М.И. Прозорова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – Калининград, 2006. – Вып.2: сер. Филологические науки. – С. 36-41. – (Проблемы теории и методики профессиональной подготовки лингвиста в вузе)

300. Психологические тесты – 1 [Текст]: [науч. изд.] / [сост. В. Д. Коновалов]. – М. :СВЕТОТОН, 1996. – 336 с.

301. Психология перевода: Учебное пособие (для Высших курсов переводчиков) [Текст] / Сост. И.А.Зимняя, В.И. Ермолович. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981. – 52 с.

302. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів [Текст] : близько 3 000 слів / В. О. Олефир [та ін.] ; ред. В. Б. Шапарь. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

303. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

304. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение [Текст] : современное учеб.-практ. пособие / А. А. Реан. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 407 с.

305. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика : Очерки лингвистической теории перевода [Текст] / Я.И. Рецкер. – 2-е изд., стереотип. – М. : Р. Валент, 2007. – 240 с.

306. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці [Текст] : навч. посіб. / В.В.Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

307. Роговин М.С. Динамика соотношения понимания и перевода в познании [Текст] / М.С. Роговин // Вопросы философии. – 1981. – № 2. – С. 132-143.

308. Романенко А.П. Советская словесная культура: образ ратора [Текст] / А.П. Романенко / под ред. О.Б. Сиротининой. – изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 212 с.

309. Романюк С. Модель формування мовної особистості перекладача як міждисциплінарна категорія [Електронний ресурс] / С. Романюк // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство). – 2014. – Вип. 19. – С. 445-450. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_filol_2014_19_91

310. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

311. Рускуліс Л. Формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя української мови (з урахуванням міжпредметних зв'язків) [Електронний ресурс] / Л. Рускуліс // Українознавчий альманах. – 2012. – Вип. 9. – С. 328-331. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2012_9_92

312. Рябова (Ахутина) Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии [Электронный ресурс] / Т.В. Рябова (Ахутина) // Вопросы порождения речи и обучения языку / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной. – М. : МГУ, 1967. – С.76–94. – Режим доступа: http://old.virtualcoglab.ru/html/TVA_1.html

313. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34–45.

314. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в поза навчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім.Т.Шевченка. – Л., 2004. – 42 с.

315. Сагач Г. Вибрані твори [Текст] : в 5 т. : [в 10 т.] / Галина Сагач. – Рівне : АН Вищої школи, 2006 .

316. Садовников Н. Фундаментализация как стратегическое направление модернизации содержания вузовского образования [Текст] / Н. Садовников // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 4. – С. 29–31.

317. Санченко Є. М. Елітарна мовна особистість: від діалектних витоків до літературної мови [Текст]: автореф. десерт. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 „Українська мова” / Є.М. Санченко. – Луганськ, 2009. – 23 с.

318. Саприкін С. С. Світ усного перекладу [Текст] : навч. посібник / С. С. Саприкін, А. П. Чужакін. – Вінниця: Нова книга, 2011. – 224 с.

319. Сдобников В. Теория перевода [Текст]: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В.В. Сдобников,

О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия)

320. Семеног А. Мовна особистість сучасного економіста [Електронний ресурс] / Олена Семеног, Андрій Семеног. – DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/sup.2015.3.36>

321. Семеног О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен [Текст] / О. Семеног // Естетика і етика педагогічної дії: Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 2. – С. 91 – 101.

322. Семеног О. Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі XXI століття [Текст] / О.Семеног // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник / За ред. Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало. – Ченстохова–Київ, 2007. – Вип. IX. – С. 323-332.

323. Семеног О. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) [Текст] : Монографія / О. М. Семеног; За ред. Л. І. Мацько. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 272 с.

324. Сергєєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної моделі педагога [Текст] / О. П. Сергєєнкова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : Зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12 (2). – С. 69–74.

325. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія. Навч. посіб. [Текст] / Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.

326. Сидоренко В.В. Феноменологія педагогічної майстерності вчителя-словесника в умовах трансформаційних освітніх процесів [Текст] / В.В.Сидоренко / Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / кер. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова.–К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. –С.156-199.

327. Силантьева М. С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе [Текст] : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 «Теория языка» / Силантьева Марина Сергеевна. – Пермь, 2012. – 291 с.

328. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів [Текст]: [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

329. Симоненко Т. В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5–7 класах [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / Т. В. Симоненко. – К., 2000. – 16 с.

330. Синиця І. А. Мовна особистість автора у науково-гуманітарному тексті (кативний, культурологічний, образно-стилістичний аспекти) [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : 10.02.02 / І. А. Синиця; НАН України, Ін-т мово знав. ім. О. О. Потебні. – К., 2007. – 36 с.

331. Сиротинина О. Б. Устная речь и типы речевых культур [Текст] / Ольга Борисовна Сиротинина // Русистика сегодня. – 1995. – № 4. – С. 3–7.

332. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: метод проектів [Текст] / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1. – С. 73–80.

333. Сисоєва С. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку [Електронний ресурс] / С. Сисоєва // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 8-12. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_4.

334. Скоморовська Н. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Скоморовська Наталія Богданівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 16 с.

335. Славова Л.Л. Мовна особистість політика: когнітивно-дискурсивний аспект [монографія] [Текст] / Л.Л. Славова. – Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 358 с.

336. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.

337. Словник української мови [Текст]: в 11 т. Т. 3 / [В. М. Білоноженко, В. В. Жайворонок, В. П. Забеліна та ін.]. – К. : Наукова думка, 1977. – 927 с.

338. Словник української мови [Текст]: в 11 т. Т. 7 / [упоряд. осн. мат. О. Є. Марцинківська, Л. О. Родні, В. М. Русанівський, Н. І. Швидка та ін.]. – К. : Наукова думка, 1976. – 722 с.

339. Словник-довідник з української лінгводидактики [Текст] / За ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2014. – 310 с.

340. Смирнова Т. В. Языковая личность в контексте проблемы “язык и культура” [Текст] / Т. В. Смирнова // Языковая личность : лингвокультурология, лінгводидактика, лексикографія / [под. ред. В. В. Воробьева, Л. Г. Саяховой]. – Уфа, 2001. – С. 15–39.

341. Солдатенков М. Самостійна пізнавальна діяльність як засіб розвитку педагогічної майстерності у закладах професійної освіти [Текст] : монографія / М. М. Солдатенков // Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : Колективна монографія / І. А. Зязюн [и др.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 193-211 .

342. Струганець Л. Культура української мови і мовна особистість учителя [Текст] : дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Струганець Любов Василівна ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т. - Тернопіль, 1996. - 226 с.

343. Струганець Л. В. Теоретичні основи культури мови: Навч. посіб. для студентів філол. фак.-тів вузів України [Текст] / Струганець Любов Василівна. – Тернопіль, 1997. – 96 с.

344. Сучасний словник іншомовних слів [Текст] / [авт.-уклад. Л. І. Нечволод]. – Х. : ТОРСІНГ-ПЛЮС, 2007. – 768 с.

345. Таланова Ж.П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук:

13.00.04 / Ж. П. Таланова; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. - Кіровоград, 2007. - 20 с.

346. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: [учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Талызина. – [3-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 1999. – 288 с.

347. Тарасова О. Психологічні засади розвитку професійного мислення учнів у навчально-виробничому процесі ПТНЗ гірничого профілю [Електронний ресурс] / О. Тарасова. – Режим доступу: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/11.htm>

348. Тарнаева Л. П. Концепция языковой личности в контексте проблем переводоведения [Текст] / Л. П. Тарнаева // Вестник Ленинград. ун-та. – 2008. – №2 (13). – С. 55–68.

349. Текст и перевод [Текст] / [В. Н. Комиссаров, Л. А. Черняховская, Л. К. Латышев и др.]; Отв. ред. А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 164 с.

350. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе [Текст] / А. В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.

351. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация (Учеб. пособие) [Текст] / С.Г. Терминасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

352. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Трифонова Олена Сергіївна ; Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". – О., 2013. – 44 с.

353. Турі Гідеон. Природа та роль норм у перекладі [Текст] / Гідеон Турі ; переклад О. А. Кальниченка // Протей : переклад. альм. – Х. : Вид-во НУА, 2009.– Вип 2. – С. 320–334.

354. Українська мова (за професійним спрямуванням) [Текст] : навч. посібн. (упор. А.В. Лисенко, Т.К. Ісаєнко, С.М. Дорошенко). – Полтава: ПолтНТУ, 2015. – 280 с.

355. Українська мова (за професійним спрямуванням) [Текст]: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. Караман, О. Копусь, В. Тихоша та ін.; за ред. С. Карамана, О. Копусь. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 564 с.

356. Українська мова професійного спілкування [Текст] : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / З. О. Мацюк, Н. І. Станкевич. - 2-е вид. - К. : Каравела, 2008. - 352 с.

357. Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстово-комунікативне навчання: навчальний посібник [Текст] /Л. О. Ткаченко, О. В. Любашенко, С. Є. Мельник та ін.; за ред. О. В. Любашенко. – К.: ТОВ ВПП “Компас”, 2014. – 256 с.

358. Усова А.А. Проблемы оценки качества системы образования в деятельности муниципальных образовательных систем в период кризиса [Текст] / А.А. Усова // Организация образовательного процесса в современных условиях : Сборник трудов межрегиональной научно-практической конференции (25 ноября 2010 г.) – Череповец: Инжэкон-Череповец, 2011 – С. 94-99.

359. Ф. де Соссюр. Курс общей лингвистики [Текст] / Ф. д. Соссюр ; пер. со второго фр. изд. А. М. Сухотин. – М. : Логос, 1998. – 296 с.

360. Фачоне П. Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе в отношении образовательного оценивания и обучения [Электронный ресурс] / П. Фачоне. – Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>

361. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи [Текст]: учеб. пособие / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

362. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) [Текст] Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

363. Фіцула М. М. Педагогіка [Текст]: Посібник / Михайло Михайлович Фіцула. – К.: КВЦ “Академія”, 2000. – 542 с.

364. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания: врождённые структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. [Пер. с нем.] [Текст] / Г. Фоллмер. – М.: Русский Двор, 1998. – 165 с.

365. Формування мовної особистості учня [Текст] : [посіб. для вчителів] / О. М. Горошкіна [та ін.]. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – Луганськ : Рєзніков В. С., 2009. – 301 с.

366. Франко І. Дещо про мистецтво перекладу [Текст] // Твори : в 20 т. / І. Франко. – К. : Держлівидаг, 1955. – Т. 16. – 1955. – С. 397.

367. Франко І. Каменярі. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання [Текст] // Франко І. Я. Зібрання творів: В 50-ти т. – К.: Наук. думка, 1976 – 1986. – Т. 39. – С. 7-21.

368. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам [Текст] / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 116 с.

369. Хаймс Д. Х. Этнография речи [Текст] / Д.Х. Хаймс // Новое в лингвистике. – Вып. VII. Социолингвистика. – М., 1975. – С. 42-95.

370. Халеева И.И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» [Текст] / И.И. Халеева // Тетради переводчика: науч.-теор. сб. – М., 1999. – Вып. 24. – С. 63-72.

371. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст] / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

372. Халперн Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

373. Харченко В. К. Метод семантической ротации в аспекте поддержки языковой личности / В. К. Харченко // Русская филология. – 2013. – № 1-2. – С. 3-6. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rfuv_2013_1-2_3.

374. Хом'як І. Роль словників у формуванні професійної компетентності філолога [Текст] / І. Хом'як // Теоретична і дидактична філологія. – 2014. – Вип. 18. – С. 136 – 140.

375. Хомський Н. Роздуми про мову [Текст] / Ноам Хомський ; пер. з англ. О. П. Кошового. – Львів : Ініціатива, 2000. – 352 с.

376. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.

377. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: [пособие для учителя] / Хуторской А. В. – М. : Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.

378. Чернов Г. В. Теория и практика синхронного перевода [Текст] / Г. В. Чернов. – М. : Международные отношения, 1978. – 208 с.

379. Чернуха В. Мовна особистість у сімейному спілкуванні: лексико-семантичні виміри [Текст] : монографія / Флорій Бацевич, Вікторія Чернуха ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. - Львів : ПАІС, 2014. - 181 с.

380. Чернышова Е.Б. Коммуникативное поведение дошкольника: психолингвистическое исследование [Текст]: дис. ... кандидата филол. наук: 10.02.19 / Чернышова Елена Борисовна. – Воронеж, 2001. – 242 с.

381. Шаповал А. С. Лінгвокультурологічна характеристика мовної особистості персонажа художнього твору (на матеріалі романів Перл Бак „Імператриця” та Павло Загребельного „Роксолана”) [Текст] : автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Анна Сергіївна Шаповал . – Одеса, 2015 . – 20 с.

382. Швейцер А.Д. Теория перевода : статус, проблемы, аспекты [Текст] / А. Д. Швейцер ; отв. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 214 с.

383. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика: о газетно-информационном и военно-публицистическом переводе [Текст] / А. Д. Швейцер. – М. : Воениздат, 1973. – 280 с.

384. Шевнин А.Б Категория качества перевода и эрратология [Текст] / А.Б. Шевнин // Проблемы перевода и межкультурной коммуникации: науч.-метод. вестник – Вып.2. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – С. 60–637.

385. Шекспір, Уїлліям. Гамлет, принц данський [Текст] : Переклад П. А. Куліша. Виданий з передмовою і поясненнями Др. Ів. Франка. – Львів: Українсько-руська видавнича спілка, 1899. – 172 с.

386. Шелестюк Е. В. Зависимость смыслового восприятия и речевого воздействия от уровня языковой личности [Текст] / Е.В. Шелестюк // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 2. – С. 118-123.

387. Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: ракурсы адресанта и адресата [Текст] / Шелестюк Елена Владимировна. – Челябинск : Энциклопедия, 2008. – 151 с. – (Психолінгвістика).

388. Ширяев А. Ф. Перевод как объект комплексного научного изучения [Текст] : сб. статей / А. Ф. Ширяев // Лингвистические проблемы перевода. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 68-79.

389. Шляхова В. Шляхи удосконалення культуромовної компетентності майбутніх українців [Текст] / В. Шляхова // Освіта і упр. – 2011. – 14, № 4. – С. 92-98.

390. Штогрин М. Особливості формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача на основі текстів нафтогазової сфери [Текст] / М.Штогрин // Вісник Житомирського державного університету. –2014. – Випуск 3 (75). Педагогічні науки. – С. 135-139.

391. Шурма С. Індивідуалізація навчання лексичного матеріалу студентів-перекладачів на заняттях із практичного курсу англійської мови [Текст] / С. Шурма // Іноземні мови в сучасній школі. – 2011. – № 3. – С. 100–104.

392. Щербань П. М. Активні методи підготовки майбутніх учителів [Текст] / П. М. Щербань. – К. : Знання, 1988. – 48 с.

393. Щигло Л. В. Інтегративний підхід до моделювання процесу перекладу та мовна особистість перекладача [Електронний ресурс] / Л. В. Щигло // Філологічні трактати. – 2015. – Т. 7, № 1. – С. 67-73. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Filtr_2015_7_1_11

394. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Эльконин Д. Б. ; под ред. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1986. – 554 с.

395. Эрнст М. Г. Развитие межкультурной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка [Текст]: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Эрнст Мария Геннадиевна. – Брянск, 2008. – 231 с.

396. Якиманская И. С. Развивающее обучение [Текст] / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

397. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода [Текст] / Роман Осипович Якобсон // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистики : [сборник статей] / [пер. с англ., нем., франц.] / [вст. статья и общ. ред. Перевода В. Н. Комиссарова]. – М., 1978. – С. 16–24.

398. Якунин В. А. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов [Текст] / В. А. Якунин, Н. И. Мешков // Вестник ЛГУ, серия: экономика, философия, право. – Л., 1980. – № 11. – С.14-19.

399. Ярошук І. Д. Проблема формування готовності майбутнього економіста до іншомовного професійного спілкування [Текст] / І. Д. Ярошук, О. В. Блашків // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 19. – С. 223-230.

400. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями : книга для вчителя [Текст] / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.

401. Bell S.J. The challenges of setting and monitoring the standards of community interpreting: An Australian perspective. In S.A. Carr, R. Roberts, A. Dufour, & D. Steyn (Eds.), *The critical link: interpreters in the community* (pp. 93-108). Amsterdam: Benjamins. – 1997.

402. Bode B. H. *Fundamentals of Education* / B.H. Bode. – N.Y. : Macmillan Company, 1921. – 220 pp.

403. Byram M. *Teacher education — visions from/in Europe* / Byram Michael [Electronic resource]. – Access mode : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4_03byram.pdf

404. Byram, M. Cultural studies in foreign language education [Text] / M. Byram-Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1989. - 165 p.

405. Catford J. C. A linguistic theory of translation : An essay in applied linguistics / John Cunnison Catford. – London, England : Oxford University Press, 1965. – 126 p.

406. Chesterman A. The Unbearable Lightness of English Words / A. Chesterman // Text, Processes, and Corpora: Research Inspired by Sonja Tirkkonen-Condit. Publications of the Savonlinna School of Translation Studies 5 / eds. by A. Chesterman, T. Puurtinen, H. Stotesbury. – Joensuu : University of Joensuu, 2007. – P. 231–241

407. Ellis A.K. Research on educational innovations / A.K. Ellis, J.T. Fouts. – Princeton Junction, 1993. – 314 p.

408. Gutt E.-A. Pragmatic Aspects of Translation : Some Relevance-Theory Observations / Ernst-August Gutt // The Pragmatics of Translation / [ed. by Leo Hickey] / Topics in Translation : 12. – Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd., 1998. – P. 47.

409. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching [Text] / H. Hammerly // Second Language Publications. - 1982. - Pp. 171-172.

410. Henri van Hoof. Histoire de la traduction en Occident [Texte imprimé] : France, Grande-Bretagne, Allemagne, Russie, Pays-Bas / Henri Van Hoof. – 1991. – 367 p.

411. Jakobson Roman : On language / Roman Jakobson ; Ed. by Linda R. Waugh a. Monique Monville-Burston Cambridge (Mass.). – London : Harvard univ. press, Cop. 1990. – XIX, 646 p.

412. Melenk H. Der didaktische Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘. Kritische Bemerkungen“ / H.Melenk // Praxis des neusprachlichen Unterrichts. – XXIV. –1977. – Pp. 3-12.

413. Melenk H. Teaching Language in Context / H. Melenk. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.

414. Nord Ch. Text Analysis in Translation / Ch. Nord. – Amsterdam: Rodopi, 1991. – 196 p.

415. Savington S. J. Communicative competence : Theory and Classroom Practice / S. J. Savington. – Menlo Park, C. A. : Addison-Wesley Publishing Company, 1983. – 325 p.

416. Seretny A. metodyki nauczania języka polskiego jako obcego / Seretny A., Lipińska E. – Kraków, 2000 – 332 p.

417. van Hoof H. Theorie et pratique de l'interpretation / H.van Hoof - Munich. : Max Hueber Verlag, 1962.

418. Wilss W. The Science of Translation : Problems and Methods / Wolfram Wilss. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1982. – P. 134–135.

419. Öztürk Tuncay, Akçay Sezgin, Duru Hüseyin. Adım Adım Türkçe Öğretim Seti 1. – İstanbul, 2002.

420. Öztürk Tuncay, Akçay Sezgin, Duru Hüseyin. Adım Adım Türkçe Öğretim Seti 2. – İstanbul, 2004.

421. Öztürk Tuncay, Akçay Sezgin, Gün Salih. Adım Adım Türkçe Öğretim Seti 3. – İstanbul, 2004.

422. Hüseyin Duru. Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi / Temel Seviye. – İstanbul, 2010.

423. Hüseyin Duru. Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi / Orta Seviye. – İstanbul, 2009.

424. Koç Nurettin, Hengirmen Mehmet. Türkçe Öğreniyoruz. – Ankara, 1997.

425. Öztürk Tuncay, Akçay Sezgin, Yiğit Abdullah. Gökkuşakı Türkçe Öğretim Seti. – İzmir, 2008.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета визначення рівня сформованості ціннісного компонента перекладацької компетентності студентів

1. Ви обрали професію перекладача. Напишіть 3 чинники, що вплинули на Ваш вибір.
2. Яке завдання перекладача?
3. Якими професійними якостями повинен характеризуватися перекладач?
4. Поясніть значення понять „мовна особистість”, „первинна мовна особистість”, „вторинна мовна особистість”.
5. Назвіть прізвища відомих українських перекладачів і твори, перекладені ними.
6. Прочитайте вислови. Підтвердьте або спростуйте одне з них в есе.
 - Переклад – це співтворчість (М. Рильський)
 - Переклад – це автопортрет перекладача (К. Чуковський)
 - Перекладач у прозі – раб, перекладач у віршах – суперник (В. Жуковський)

Приклади вправ і завдань, використаних під час формувального етапу педагогічного експерименту

Вправа 1.

I. Спишіть текст, уставляючи пропущені літери й розкриваючи дужки.

II. Прочитайте текст. Виділіть ключові слова і словосполучення. Перекажіть текст, використовуючи тільки називні речення. Яку інформацію передати не вдалося. Чому?

Чи помічали ви (коли)небудь, *скільки* пр..ємного або (не)пр..ємного в нашому житті безпосередньо або опос..редковано походить від стосунків з людьми, які нас оточують? Крім хвороб, каліцтва, смерті, ст..хійного лиха і под., більшість подій, які ми спр..ймаємо як радість або (не)щастя, беруть свій початок у взаєминах між людьми.

Людей, з якими ми спілкуємось, *аж* (ні)як (не)можна назвати (що)до нас нейтральними. (Що)дня ми постійно зустрічаємося з ними – в *колі* сім'ї, в школі, на роботі, в автобусі чи трамваї, в (спорт)клубі, на відпочинку тощо. Одні з них ставляться до нас з більшою або меншою пр..хильністю, інші – (не)приязно. І кожен з нас, *неначе* радарна установка (звичайно, з тією *тільки* різницею, що на екрані радара з'являються зображ..ння предметів, які набл..жаються, а на радарі нашої особи – образи людей, що протягом усього дня поп..ремінно вступають з нами в контакти), на кожну зустріч з тією чи іншою людиною реагує (по)різному. Цих реакцій в..личезна кількість, і охоплюють вони ш..рокий діапазон – від надзвичайно поз..тивних до *вкрай* (не)гативних.

Пообіцяймо собі, що зробимо все, аби наше ставл..ння до людей було якнайкращим. Коли в нас будуть друзі та знайомі, з якими ми п..ребуватимемо в добрих стосунках, яких любитим..мо і які любитимуть нас, це стане дж..релом нашого внутрішнього задовол..ння, а також сприятиме створ..нню нормальної атмосфери і товариських взаємин (Іржі Томан).

III. 1. Випишіть з тексту слова іншомовного походження. Користуючися етимологічним словником, поясніть їх походження й значення.

2. Випишіть з тексту антоніми. Поясніть мету їх використання в тексті.
3. З'ясуйте частиномовну належність виділених слів.
4. Продовжіть текст, обґрунтовуючи або спростовуючи висловлену автором думку в останньому реченні.

Вправа 2. I. Спишіть, розставляючи пропущені розділові знаки.

II. Прочитайте текст. Доберіть до нього заголовки. Визначте тип мовлення.

Дощ... Він буває різний. Іноді ллє як із відра обрушиться на землю *суцільним* потоком захитає дерева змусить низько пригнутися гілки чагарнику приб'є до землі траву. А потім пошумівши побуянявши *стрімко* рушить далі. Буває і зовсім інший. Він починається майже непомітно і йде довго не перестаючи *нудно* тарабанити по дахах будинків над якими низько нависло *тужливе* сіре небо (С. Васильченко).

III. 1. Охарактеризуйте всі речення (за метою висловлювання, емоційним забарвленням, будовою, складом граматичної основи).

2. Доберіть синоніми до виділених слів.

Вправа 3. I. Спишіть текст, уставляючи пропущені літери й розставляючи розділові знаки.

II. Прочитайте текст. Визначте тему, основну думку. До якого стилю належить текст? Обґрунтуйте свою відповідь.

Так це до тебе саме до тебе це слово! Це від тебе залеж..ть зараз чи порветься золота нитка тисячоліть а чи ож..ве і заграє на сонці!

Чу..ш пісня лунає ти мимохіть тягн..шся вслід за нею – вона старіша від тебе на тисячоліття і на тисячоліття молодша. Слово у пісні як вода в ріці. Жива вода рідної мови на ноги зведе тебе і тоді коли ти зн..вірився у всьому. І перше слово твоє до мами зверн..не материнське слово хай розширює твої груди озоном людської гідності. Це ти нес..ш слово в серці як наполохану пташку.

Слово довірилося тобі і повір..ло в тебе. Не сполохай рідного слова а зах..сти його до серця пр..тули ж..ттям своїм п..реповни. Ти саме ти – і ніхто інший (За І. Драчем).

Вправа 4. Пригадайте, що таке епітет. Виразно прочитайте вірш Оксани Тебешевської, знайдіть у ньому епітети та поясніть їхню роль. Чи всі означення у вірші є епітетами?

Заповітне

Перейти Рубікон і не канути в Лету,
По собі залишити хоч крихту тепла
І сповити добром збайдужілу планету
В непорочнім зачатті нового зела.

Перейти Рубікон й не згоріти на попіл,
Не зітліти під снігом торішнім листком,
Не згубитись невпізнаним нині і потім,
Повнозерним колись прорости колоском.

Перейти Рубікон і за болю межею.
Де земний часовир вже смиренно затих,
до прийдешніх світань доторкнутись душею
І осяянням слова зійти до живих (О.Тебешевська).

Вправа 5. Прочитайте вірш. Який настрій виник у вас після читання цих рядків? Яка, на вашу думку, ідея тексту? Які мовні засоби допомагають втілити цю ідею?

Це просто осінь. Осінь восени.
Ні слова менше і ні слова більше.
Дерева, ніби кольорові сни,
І спогад привидам блука вечірнім віршем.

До нього вийду в опівнічний сад,
 Де місяць, як підкова на одвірку.
 Це просто осінь втоми і розплат,
 Подібна чимось на сльозу чи зірку.
 Ще ночі теплі, як твої уста,
 Ще серце повне вірою і болем,
 Та вже якась далека висота —
 Немов межа за пережитим полем...
 Чумацький Шлях, як вічний інтернет,
 А я іду у власну старомодність,
 Де небо, ніби капелюх монет —
 Ним оплачу негадану самотність (Б.Томенчук).

Вправа 6. Олекса Негребецький* порівнює переклад із мистецтвом фотозйомки. Оригінал — це обличчя людини, а переклад — фотографія, яка може бути або чорно-білою, розмазаною, зробленою на старенькому фотоапараті, або прекрасним кольоровим художнім портретом. Якість зображення залежить не лише від засобів, а й від того, хто тримає апарат у руках, — професіонал чи аматор. Напишіть міні-твір, обґрунтовуючи або спростовуючи думку перекладача.

*Олекса Негребецький (справжнє ім'я — Леонід Дмитренко) — відомий український перекладач фільмів, серіалів й анімаційних стрічок. Переклав знайомий усім телесеріал “Альф”, мультиплікаційний серіал “Паровоз Томас та його друзі”, серіал для малюків “Телепузики”, анімаційні стрічки “Тачки”, “Сезон полювання”, “Змивайся”, “Шрек”, “Веселі ніжки”, низку художніх фільмів для кіно й телебачення, зокрема “Зоряний пил”, “Хроніки Спайдервіка” тощо.

Приклад мультимедійного словника



Акордеон (accordion)
– пневматичний язичковий музичний інструмент, що має ліву (кнопкову) клавіатуру з системою готового акордового акомпанементу, і праву (клавішну), схожу до фортепіанної.




■ **Бандура (bandura)** – український багатострунний щипковий інструмент.





■ **Вертеп** – старовинний український народний ляльковий театр. Вертепні вистави з'явилися в Україні в першій половині XVIII ст. і дістали найбільшого поширення в наступному столітті.



■ **Гітара (guitar)** – це струнно-щипковий інструмент, що складається із корпусу з глибокими вигинами по боках і плоскими деками, із шийки з грифом, де розміщені металеві лади, і головки з кілками.





■ **Демпфер (damper)** – механічний пристрій у багатострунних музичних інструментах, призначений для обмеження коливань струн та їх заглушення.




■ **Жалійка** – дерев'яна дудка. У її кінець вставляється пищик. У верхній частині має 6-9 отворів для підсилення звучання.




- **Звук (sound)** – результат коливання пружного тіла (струни, наявного в трубці повітря, металу, натягнутої шкіри тощо).



- **Кантата (cantata)** – циклічний вокальний твір святкового чи лірико-епічного характеру.



- **Літургія (liturgy)** – християнське богослужіння, в якому значне місце належить співу.



- **Мембранофони (membranophones)** – це музичні інструменти, джерелом звука яких є натягнута перетинка (мембрана): шкіра, міхур, синтетична плівка тощо.



- **Нотація** (від лат. notatio - запис, позначення) - сукупність графічних знаків, призначених для запису музики



- **Опера (opera)** (італ. опера, досл. – праця, справа, твір) – вид музично-театрального мистецтва; музично-драматичний твір, побудований на синтезі слова, сценічної дії та музики.



- **Партитура (score)** (італ. partitura – розподіл) – система роздільного запису усіх голосів багатоголосного твору на кількох нотоносцях, розташованих колонкою і поділених спільними тактовими рисками; для виконання ансамблем, оркестром або хором.



- **Рансодія (rhapsody)** (грец. rhapsodia – уривок народно-епічної поеми, що виконувалася мандрівними співаками-рансодами в Давній Греції) – віртуозний інструментальний твір у формі парафраза на народні теми; рідше – п'єса епічного складу, подібна до балади.





- **Сопілка (pan-pipe)** – українська поздовжня флейта.



- **Троїсті музики (troysti muzyky)** – традиційні інструментальні ансамблі танцювальної музики.



- **Увертюра (overture)** (від лат. apertura – відкриття, початок) – інструментальний вступ до великого твору (опери, балету, ораторії, театрального спектаклю), а також самостійний твір.



- **Флейта (flute)** – дерев'яний духовий інструмент.



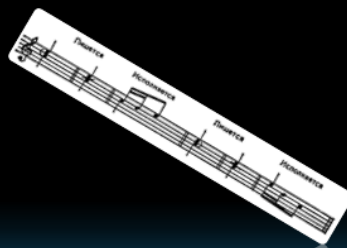
- **Хордофони (chordophones)** – музичні інструменти, джерелом звука яких є натягнута струна.



- **Чакона (ісп. chacona - звуконаслідування)** – інструментальна п'єса, яка походить від старовинного іспанського танцю, що супроводжується співом.



- **Шлейфер** (від нім. Schleif - хвіст) – мелодична прикраса, форшлаг з двох або кількох нот, які розташовані поступеново (частіше знизу вгору) і виконуються підкреслено.



- **Щедрівки** – українські народні новорічні величальні календарно-обрядові пісні, які виконують поряд з колядками.



План роботи
Турецького мовного центру
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Вересень I тиждень	1. Ознайомлення з планом роботи центру. 2. Робота розмовного клубу
II тиждень	Перегляд турецького кінофільму
III тиждень	Розмовний клуб
IV тиждень	Ознайомлення з
Жовтень I тиждень	Розмовний клуб
II тиждень	Ознайомлення з творчістю турецького письменника, лауреата Нобелівської премії Орхана Памука
III тиждень	Розмовний клуб
IV тиждень	Вечір турецької пісні
Листопад I тиждень	Розмовний план
II тиждень	Мистецтво ебру. Ознайомлення з технологією ебру
III тиждень	Розмовний клуб
IV тиждень	Свято турецької кухні
Грудень I тиждень	Розмовний клуб
II тиждень	Вечір турецької музики
III тиждень	Розмовний клуб
IV тиждень	Святкування Нового року
Січень	Розмовний клуб

III тиждень	
IV тиждень	Перегляд турецького фільму
Лютий I тиждень	Розмовний клуб
II тиждень	Студентські читання «Видатні постаті Туреччини; Мевляна»
III тиждень	Розмовний клуб
IV тиждень	
Березень I тиждень	Розмовний клуб
II тиждень	Вечір турецької поезії
III тиждень	Розмовний клуб
IV тиждень	Зустріч із вченими з турецького університету Сакар'я
Квітень I тиждень	Круглий стіл «Тюркські мови і літератури»
II тиждень	Розмовний клуб
III тиждень	Перегляд і обговорення турецьких телепередач для молоді
IV тиждень	Лекція турецького Суата Коркмаза, доктора історичних наук (Стамбульський університет)
Травень II тиждень	Розмовний клуб
III тиждень	Фотовиставка «Архітектурні пам'ятки Туреччини»
IV тиждень	Підведення підсумків роботи клубу

Завдання першого контрольного зрізу**(після I етапу)***Правописно-граматичний блок*

Множинний вибір – одна відповідь

1. У словах якого рядка допущено орфографічну помилку?**А** Мар'яна, дев'ять, з'явитися, Стеф'юк, Лук'янівна;**Б** з'єднаний, рум'яний, дзвякнути, свято, цвях;**В** Зоряний, солов'їний, буря, бур'ян, буряк.**Г** Вітряк, духмяний, різдвяний, торф'яний, моркв'яний**2.** У якому рядку на місці пропущеної літери слід писати *и* ?**А** с..мпатія, л..мон, с..стема, ас..метрія, ц..ферблат;**Б** Єг..пет, Пар..ж, с..луєт, к..но, в..кінг;**В** ф...ніш, к..ргиз, ж..раф, б..лет, ц..клон;**Г** в..мпел, г..гант, в..раж, ф..рма, к..моно.**3.** У якому рядку всі наведені слова є багатозначними?**А** підмет, суфікс, присудок, іменник, периметр;**Б** береза, ялина, клен, бузок, дуб;**В** Луцьк ,овес, корінь, реакція, відмінок;**Г** теплий, ґрунт, земля, дивитися, холодний.**4.** У якому рядку всі слова власне українські?**А** урожай, хлопець, локатор, самоповага, зерно;**Б** непослух, сузір'я, суцвіття, лоскіт, рушник;**В** ракета, співчуття, пір'їнка, смолоскип, блискавка;**Г** молоток, багатокутник, перемога, космос, телевізор.**5.** Визначте спосіб творення слова *перехід*:**А** префіксальний;**Б** суфіксальний;**В** префіксально-суфіксальний;

Г безсуфіксний.

6. Позначте рядок, у якому всі іменники правильно вжиті в родовому відмінку однини:

А інститута, заводу, атома, інею;

Б Луганська, вітра, директора, хліба;

В Криму, баскетболу, гопака, воску;

Г метра, Донбаса, снігу, гаража

7. У якому рядку всі запозичені іменники – чоловічого роду?

А шимпанзе, фламінго, поні, зебу, маестро;

Б місіс, мадам, леді, Бетті, кенгуру;

В бюро, жюрі, метро, какаду, Сахара;

Г кашне, кіно, меню, озеро Онтаріо, місто Сочі.

8. Позначте рядок, у якому правильно утворені ступені порівняння прикметників:

А найміцніший, більш високий, самий мудрий;

Б веселіший, дорожчий, найбільш вищий;

В предобрий, більш досконалий, найкращий;

Г нижчий, найчистіший, якнайдовший

9. Який варіант відповіді є нормативним до словосполучення *занимать должность*:

А займати посаду;

Б заслужувати посаду;

В обіймати посаду;

Г одержувати посаду

10. У якому з рядків усі словосполучення одного типу підрядного зв'язку?

А білий сніг, цей рік, п'ятий день, вивчений урок;

Б книга брата, плаття з шовку, щирий серцем, зовсім близько;

В новий день, знати багато, дуже гарно, журавлиний клекіт;

Г просити їхати, наказав рушати, вийти в ліс, зменшити до двох.

11. У реченні *Береженого й Бог береже* слово *береженого* виконує функцію:

- А підмета;
- Б присудка;
- В додатка;
- Г означення

12. Позначте „зайве” речення (за синтаксичною функцією інфінітива).

- А Поїдемо поговорити з лісом (Л.Костенко).
- Б Його послухать сходяться віки (Л.Костенко).
- В Додому він вертався умирати (Л.Костенко).
- Г Я згоден до Парижа пішки добрести (Л.Костенко).

13. Позначте „зайве” речення (за типом односкладних речень).

- А Вже третій день живу у лісі...(Л.Костенко).
- Б Скільки цвіту з мене обтрусили...(Л.Костенко).
- В Бунтуйте, люди, хмари і птахи, пісні, дерева, діалекти! (О.Пахльовська).
- Г Як парость виноградної лози, Плекайте мову (М.Рильський).

14. Позначте речення, у якому допущені пунктуаційні помилки:

А Озеро мінливе й неспокійне, як мінливе й неспокійне над ним небо.(Б.Харчук).

Б Можна ідеально знати граматику чужої мови і все ж, як кажуть, говорити “з акцентом” (М.Пентиліук).

В У всякому ділі є свої майстри і своє, так би мовити, натхнення (О.Гончар).

Г Готуючись вийти заміж кожна дівчина, як правило, повинна була мати багато вишиванок (О.Гасюк).

15. Яке з наведених речень відповідає такій характеристиці: речення просте, ускладнене відокремленою обставиною.

- А Ось вона, біла лілея (Д.Ткач).
- Б Жодної хвилики не відаючи відпочинку, материні руки знаходили роботу (Є.Гуцало).

В Хліба, здається, з останніх сил трималися за життя (О.Гончар).

Г Рівно, тихо шуміло навкруги (О.Гончар).

16. Позначте складне речення, між частинами якого не ставиться кома (розділові знаки пропущено):

А Я люблю добрий вірш (?) і тому я толерантний (М.Бажан).

Б І всі ми, як один, підняли руки вгору (?) і тисяч молотів о камінь загуло (І.Франко).

В І цвів бузок (?) і конвалії цвіли (Остап Вишня).

Г Довго громи гуркотіли (?) і блискавка в хмарах вилась (Б.Грінченко).

17. Знайдіть „зайве” речення за типом підрядної частини:

А Земля прекрасна, тому що на ній живуть дзвінкоголосі малюки (Ю.Бедзик)

Б Добре тому, хто у своєму дому (Народна творчість).

В Тільки тому, що я все любив у Києві, я хотів зробити щось зовсім несхоже на існуюче (П.Загребельний).

Г Не дай мені заплутатись в дрібницях, не розміняй на спотички доріг, бо кості перевернуться в гробницях гірких і гордих прашурів моїх (Л.Костенко).

18. Установіть відповідність між реченням і його характеристикою: *Їхня пам'ять – музей коштовностей, які ми колись розгубили (Л.Костенко).*

А складнопідрядне речення з підрядним з'ясувальним;

Б складнопідрядне речення з підрядним означальним;

В складнопідрядне речення з підрядним місця;

Г складнопідрядне речення з підрядним допустовим.

Тип: відповідність

19. Установіть відповідність між правилами написання прислівників і наведеними прикладами:

1. Разом пишуть складні прислівники, **А.** віднині, дотепер, забагато, утворені сполученням прийменника з *задовго, надовго, отам, повсюди,* прислівником *потроху, утричі, якнайкраще*

2. Разом пишуть складні прислівники, **Б.** вдвоє, вперше, надвоє, удвох,

утворені сполученням прийменника з *водно, заодно, поодиноці, спершу* числівником

3. Разом пишуть складні прислівники, В. *босоніж, водностаць, ліворуч*, утворені з кількох основ (із прийменником *мимоволі, насамперед, обабіч* чи без нього)

4. Разом пишуть складні прислівники, Г. *абикуди, дедалі, чимало*, утворені сполученням часток **аби-, ані-, де-,** *щовечора,* *щонайдужче,* **чи-, що-, як-** із будь-якою частиною мови *щохвилини*

20. Установіть відповідність між видами речень і наведеними прикладами:

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Складносурядне речення | А. Чи то галич налетіла чорна, чи то гору турки обступили? (Леся Українка). |
| 2. Складнопідрядне речення | Б. Страшні слова, коли вони мовчать, Коли вони зненацька причаїлись, Коли не знаєш, з чого їх почать, Бо всі слова були уже чиймись (Л.Костенко). |
| 3. Складне безсполучникове речення | В. Не забувай: добре ім'я цінніше за найбільше багатство (Нар.тв.). |
| 4. Просте речення | Г. Сон, як добра мати, чарував усе чарівним спокоєм, прикривав стиха теплим пологом (Панас Мирний). |

Тип: істина / хибність

21. Разом пишуться складні прийменники, утворені сполученням одного або двох (іноді — трьох) прийменників із будь-якою частиною мови.

Істина/хибність

22. Назви посад, звань, учених ступенів тощо пишуться з малої літери.

Істина/хибність

Тип: заповніть бланк.

23. З дієсловами **не** пишеться завжди окремо, крім тих, що без **не** не вживаються: ...

24. У реченні *Співають ідучи дівчата (Т. Шевченко)* дієприслівник не виокремлюють комами, бо ...

25. Дієслово *полоти* належить до 1 дієвідміни, бо ...

Лексико-фразеологічний блок

1. Доберіть до слів іншомовного походження власне українські слова-синоніми.

Абсолютний, аргумент, директива, екстрений, ідентичний, конкурент, консолідувати, оригінал, прайс-лист, прогноз, резонанс, спічрайтер, стагнація, фоловер.

2. Запишіть через риску після фразеологізмів їх значення і значення. Складіть з ними речення.

Пропаша сила, сізіфова праця, танталові муки, білий тиждень, горобина ніч, нейтральна реакція, березова каша, а все-таки вона крутиться, аркадська ідилія, вальпургієва ніч, видно пана по халявах.

Мовленнєво-творчий блок

1. Відредагуйте один із текстів (за власним вибором).

Текст 1. Кращім взірцем у царині високого мистецтва перекладу є позначена витончиною майстерністю діяльність М. Рильського, чиє ім'я добре відоме українському читачеві завдяки перекладам з англійської, французької, німецької, італійської, польської, словацької та інших мов, якими митець займався паралельно зі своєю поетичною творчістю. До нині актуальною залишається опрелюднена ним своєчасно думка про те, що перекладацьке мистецтво — є одним із найсильніших підойм у взаємоознаєомленні та спілкуванні етносів.

Розвиваючи нові принципи перекладу набуті М. Старицьким, П. Кулішем, Лесею Українкою, І. Франком, М. Вороним М. Рильський розкриває основні домінанти перекладацької діяльності, що полягають у передачі змісту першоджерелу в єдності з конститутивними особливостями його художньої форми, стильового малюнку, ритмо мелодики, національної й індивідуальної своєрідності (За О. Павленко).

Текст 2. , переклад якого здійснений за допомогою комп'ютерної програми.

Бюро перекладів – це відмінна школа, – пояснює досвідчений перекладач. – Улаштуйтеся на мінімальну ставку або навіть безкоштовно, але з перспективою росту. Так новачок багато дізнається. Наприклад, в провідних бюро перекладів використовуються внутрішні нормативні документи, написані справжніми майстрами своєї справи. Такі посібники - джерело мудрості для людини, яка любить свою справу. І не завищувати свої вміння в резюме, оскільки перше ж тестове завдання покаже правду. Переклади - не та область, де можна пустити пил в очі при влаштуванні, а потім тихенько підучитися за півроку. Важливо також оцінити свої особливості для того, щоб вибрати, який вид перекладу вам підійде найкраще. Наприклад, деякі патологічно не можуть займатися письмовим перекладом. Іншим, навпаки, краще провести годинник біля комп'ютера з чашкою кави і сигаретою в самоті, ніж один раз з'явитися на людях (З інтернетних ресурсів).

2. Складіть есе на одну з пропонованих тем.

- Межі моєї мови – це межі мого світу (Людвіг фон Вітгенштайн).
- Переклад – це також творчість, як і оригінальний твір, якщо це справжній переклад (М. Рильський).
- Переклад не стосується самих тільки слів; це – справа розкриття усієї культури (Ентоні Берджесс).

Завдання другого контрольного зрізу

(після II етапу)

Нормативний блок

Множинний вибір – одна відповідь

1. Позначте рядок, у якому в усіх словах на місці крапок пишеться літера **i**:

А д..ректор, Вав..лон, сем..нар, абор..ген

Б пр..нтер, Д..дро, ст...ль, г..пербола

В рад..ус, тр..умф, пр..оритет, в..зит

Г такс..ст, операц..я, С..дней, д..плом

2. Позначте рядок, у якому в усіх словах пишеться м'який знак:

А спіл..ці, оболонс..кий, багац..ко, знан..

Б трат..те, пал..ці, дон..чин, пісен..

В мід.., рибал..ці, мен..ший, с..омий

Г бажан.., кін..чик, буд.., нян..чин

3. Позначте рядок, у всіх словах якого можливі чергування початкових звуків:

А удень, історія, учителька, іти;

Б угадати, учитися, вгорі, устигнути;

В утікач, ймовірність, ймення, учасник;

Г імовірність, умова, вказівка, ігротека.

4. Позначте, які лексичні одиниці створюють у реченні контраст:

Безсумнівним є те, що справіку в людині поєднується два начала, дві натури вічно в душі протиборствують: будівник і руйнач (О. Гончар).

А багатозначні слова

Б синоніми

В антоніми

Г омоніми

5. Позначте синонімічну пару, у якій слова мають експресивно-стилістичне забарвлення:

А видатний - відомий

Б мимрити - белькотати

В зосереджувати - концентрувати

Г самоуправління – автономія

6. Позначте речення, що потребує редагування:

А Самореалізація людини та її самовдосконалення неможливі без наявності в неї прав і свобод.

Б Ні самореалізація людини, ні її самовдосконалення неможливі без наявності в неї прав і свобод.

В Позбавивши людину прав і свобод, неможлива самореалізація людини та її самовдосконалення.

Г Наявність прав і свобод є необхідною умовою самореалізації людини, її самовдосконалення.

7. Позначте рядок, у якому всі слова пишуться з префіксом **з-**:

А (з,с)садити, (з,с)фотографувати, (з,с)клеїти, (з,с)труснути

Б (з,с)шиток, (з,с)умовити, (з,с)лити, (з,с)ігнорувати

В (з,с)твердити, (з,с)питати, (з,с)робити, (з,с)хопити

Г (з,с)працюватися, (з,с)економити, (з,с)коротити, (з,с)житися

8. Позначте рядок, у якому всі слова пишуться з префіксом **–при**:

А пр..стол, пр..дивитися, пр..емудрий, пр..міряти

Б пр..рва, пр..гірок, пр..подобний, пр..несений

В пр..звище, пр..йти, пр..зирливо, пр..тягти

Г пр..вабити, пр..краса, пр..брано, пр..ярок

9. Позначте рядок, у якому всі іменники у формі родового відмінка однини мають закінчення **-у, -ю**:

А Кавказ, Дніпро, Донецьк, Київ

Б барвінок, слюсар, степ, гектар

В Буг, цемент, університет, дощ

Г Крим, атом, журнал, трикутник

10. Позначте рядок, у якому всі іменники правильно вжиті в кличному відмінку:

А Петре, Григоріє, матінка, весно;

Б пане президент, Маріє, Україно, юносте;

В Докію, тополе, друже, матусю;

Г хлопче, Олеже, Тарасу, господиня.

11. У якому рядку всі займенники пишуться разом?

А ні/хто, де/який, аби/що;

Б ні/для/кого, ні/який, хтозна/що;

В ні/скільки, ні/з/чим, будь/що;

Г хтозна/хто, де/що, ні/що.

12. Позначте речення з відокремленою уточнювальною прикладкою (на місці (?) в одному з речень має стояти кома):

А Спробуйте забити слона (?) або гіпопотама голими руками! (Остап Вишня).

Б Прилетів до нас здалека чорногуз (?) або лелека (М. Адаменко).

В Сипнули врозтіч галки (?) чи ворони (Л. Костенко).

Г Весна й зима на терезах (?) або на гойдалці примхливій (М. Рильський).

13. Позначте речення, що відповідає поданій характеристиці: складнопідрядне речення з послідовною підрядністю:

А Хоч проживи сто і двісті років, Київ пізнати повністю неможливо, бо в кожного він свій, особливий, самобутній, неповторний (А. Камінчук).

Б Ніколи я не знав, як тяжко жить без солов'я, що в пісні аж тремтить тільцем своїм маленьким (М. Рильський).

В Доволі малої іскринки бува, щоб просвітліла людська голова, щоб нас охопила турбота не тільки про хліб та роботу (А. Григорук).

Г Коли до тебе прилечу, засяє в сонці все навкруг, як після теплого дощу в росі важкій зелений луг (Д. Павличко).

14. Позначте складне речення, між частинами якого (на місці (??)) не ставиться кома:

А Небо густе затяглося хмарами (?) і на землю впав темний теплий вечір (В. Малик).

Б За вікном ішли росяні ранки (?) і падали перламутри (М. Хвильовий).

В Золотіє вечірня тополя (?) й дивним світом горять небеса (М. Луків).

Г Прилинув вітер (?) і в нічній хатині він про весняну волю заспівав (Леся Українка).

15. Позначте речення, у якому перед словом *як* ставиться кома:

А Місто (?) як сад.

Б Франко знав і любив народну пісню (?) як учений, демократ, патріот (М. Рильський).

В Мати виходить у синій хустині із дому і тихо зника (?) як бджола в золотому степу (Б. Олійник).

Г На заході півнеба охопили нерухомі заграви, дощ лив (?) як з відра.

16. Позначте безсполучникове складне речення, між частинами якого (на місці (?)) ставиться двокрапка:

А Квітень виправдав свою назву (?) весело гомоніли струмки, сніг розтанув (Ю. Збанацький).

Б Зійшли сніги (?) земля відкрилась небу (В. Бровченко).

В Світить з блакиті сонце (?) зеленіють гори (О. Гончар).

Г Сонце впало на жовту хмарку (?) обрій полум'ям запалав (В. Симоненко).

17. Позначте правильне пояснення вживання тире в реченні *Людина без пам'яті - перекотиполе на бурхливих вітрах часу, ледь помітна пір'інка на протягах історії* (П. Загребельний):

А на місці пропущеного слова у неповному реченні;

Б на місці пропущеного дієслова-зв'язки в складеному іменному присудку;

В між частинами безсполучникового складного речення;

Г при відокремленій прикладці.

18. Позначте речення, у якому зі стилістичною метою одна форма роду використовується у значенні іншої:

А Леся сідає за стіл, схопивши руками голову (Л. Смілянський).

Б Страх яке до книжки було: чита, одно чита, а особливо як "на урок" загадають щось таке чи про луку, чи про ліс... Ну й любило це! (А. Тесленко).

В Найвищі вежі духовності ждуть твого шаленого штурму (О. Ольжич).

Г Хай полотном постелиться дорога, що повела науку по землі! (Д. Павличко).

Тип: відповідність

19. Установіть відповідність між правилами написання службових частин мови і наведеними прикладами:

- | | |
|--|--|
| 1. Формотворчі частки пишуться окремо від інших слів | А. <i>хай живе, нехай зробить, написала б</i> |
| 2. Через дефіс пишуться частки <i>бо, но, от</i> , коли вони виділяють значення окремого слова | Б. <i>іди-бо, так-от, стільки-то, то, таки, тим-то, так-таки</i> |
| 3. Окремо пишеться частка <i>що</i> в сполуках | В. <i>дарма що, тільки що, хіба що, що ж до</i> |
| 4. Через дефіс пишуться сполучники | Г. <i>отож-то, тим-то, тільки-но, тому-то</i> |

20. Установіть відповідність між видами речень і наведеними прикладами:

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Складносурядне речення | А. Рече Дніпро, й лани широкополі медами пахнуть, колосом шумлять (А.Малишко). |
| 2. Складнопідрядне речення | Б. Зараз вибілене жито від колосся й до кореня було повите такою сріблястою голубінню, яку, здається, можна було зачерпнути в пригорщі й пити, мов джерельну воду (М.Стельмах). |
| 3. Складне безсполучникове речення | В. Увечері над Києвом горами почала збиратись біляста хмара, вона висіла в небі й сяяла як золота корона... (О.Скляренко). |
| 4. Просте речення | Г. Це місце здавалося йому святим і віщим (І.Цюпа). |

Тип: істина / хибність

21. Відповідно до § 38 п. 22 „Українського правопису” (К., 2006) назви історичних подій, епох, війн, геологічних періодів тощо, які стали загальними,

пишемо з малої літери: *доба феодалізму, антична культура, середні віки, неоліт, палеоліт, палеозойська ера.*

Істина/хибність

22. Якщо однорідні підмети вжито без сполучників або з єднальними сполучниками *і, та*, присудок може стояти в множині й однині.

Істина/хибність

Тип: заповніть бланк.

23. Для виділення зворотів, що обмежують або уточнюють зміст усього речення й починаються словами *крім (окрім), за винятком, особливо, включаючи, замість, наприклад, навіть, зокрема* й под., якщо вони виразно інтонаційно відокремлюються...

24. Якщо перед однорідними членами речення стоїть узагальнювальне слово або словосполучення, що вказує на перелік, то перед першим однорідним членом або словом, яке до нього відноситься, ставиться ...

25. Коли пряма мова починається з абзацу, то перед початком її ставиться ...

Мовленнєво-творчий блок

Підготуйте виступ для захисту складеного перекладацького портфоліо.

Завдання третього контрольного зрізу (після III етапу)

1. Відредагуйте комп'ютерний переклад тексту.

Давним-давно, коли професія перекладача була ще всіма шанованою і почесною, в стародавньому Карфагені, де пліч-о-пліч жили люди багатьох десятків національностей, що говорили на різних мовах, існувала особлива каста „професійних перекладачів”. Чи не клан, що не гільдія, що не профспілка, а саме каста, тобто „Замкнута громадська група, пов'язана походженням, єдністю спадкової професії і правовим становищем своїх членів”. Перекладачі Карфагена справді мали особливий правовий статус і користувалися винятковим перевагою: вони були звільнені від виконання будь-яких повинностей, зрозуміло, крім перекладу. За свідченням деяких дослідників,

навіть зовні члени касты перекладачів відрізнялися від інших: вони ходили з голеними головами і носили татуювання. У тих, що переводили з декількох мов, був витатуюваний папуга з розпростертими крилами. Ті ж, хто був здатний працювати лише з однією мовою, задовольнялися папугою зі складеними крилами. Можливо, карфагенська каста була першим в історії професійним об'єднанням перекладачів (*З інтернетних джерел*).

2. Візьміть участь в обговорення теми „Етика перекладача”. За його результатами складіть „Етичний кодекс перекладача”.